

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

LES REPRÉSENTATIONS SOCIALES DES TROUBLES DU COMPORTEMENT
D'ÉLÈVES DU SECONDAIRE FRÉQUENTANT UNE CLASSE D'ACCUEIL :
POINTS DE VUE D'ENSEIGNANTS, DE LA DIRECTION, DE PARENTS ET
D'ÉLÈVES

MÉMOIRE
PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR
CHARLETTE MÉNARD

DÉCEMBRE 2007

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

La lecture de cet ouvrage révèle haut et fort tout le soutien et support dont j'ai bénéficié de la part de plusieurs personnes tout au long de mon cheminement aux études de maîtrise. Ainsi, je tiens à souligner la contribution des directions, des enseignants, des parents et des élèves qui ont manifesté un grand intérêt pour cette recherche.

Je ne pourrai oublier non plus le rôle de Martine Alcide dans la faisabilité de cette recherche. Ses efforts incessants pour créer le contact avec les écoles ont porté fruits. Je profite également pour remercier sa sœur Marlène Alcide qui s'est portée volontaire pour une entrevue afin de vérifier la validité du questionnaire d'entrevue.

Sans autres formes de préambules je remercie le Centre d'études ethniques des universités montréalaises (CEETUM) pour son apport financier et matériel. Deux fois MERCI !

Je voudrais par ailleurs remercier du fond du cœur les Sœurs Salésiennes de Montréal, en particulier Sr Claudette, Sr Raymonde, Sr Francine et Sr Lise, qui ont su me donner confort et environnement propice au travail. Merci pour vos prières !

J'adresse mes remerciements les plus particuliers à « Medg » pour son engagement surprenant à m'offrir son soutien technique, à « Bridge » pour sa générosité de cœur, à « PP » pour son enthousiasme à me corriger et à ma très chère « Day », sans toi... « OUI, MERCI »!

À « toi » qui as toujours été présent de diverses façons, à toi qui te reconnais, je dis: MERCI !

Je ne pourrai retenir plus longtemps les remerciements qui vont à ma famille, en particulier à ma mère Yvrose et à ma petite sœur Kimberley. Sans votre amour, qu'aurais-je fait ?

Mes plus profonds remerciements vont à ma directrice de mémoire Nicole Carignan qui, lorsque je pense à sa patience, à ses encouragements et à son dévouement sans bornes, me laisse véritablement émue. Avec elle, j'ai développé la passion pour la recherche et j'ai appris la persévérance, le souci du travail bien fait, mais surtout à dépasser mes limites !

TABLE DES MATIÈRES

| | |
|---|------|
| LISTE DES FIGURES | vii |
| LISTE DES TABLEAUX | viii |
| RÉSUMÉ..... | xiii |
| INTRODUCTION..... | 1 |
| CHAPITRE I PROBLÉMATIQUE ET ÉTAT DE LA SITUATION..... | 3 |
| 1.1 CONTEXTE DE L'IMMIGRATION AU QUÉBEC..... | 3 |
| 1.2 ÉCOLE..... | 4 |
| 1.3 CLASSE D'ACCUEIL AU SECONDAIRE..... | 8 |
| 1.4 ACTEURS SCOLAIRES | 10 |
| 1.4.1 Enseignants..... | 11 |
| 1.4.2 Direction d'école | 15 |
| 1.4.3 Parents | 16 |
| 1.4.4 Élèves nouvellement arrivés au Québec | 17 |
| 1.5 TROUBLE DU COMPORTEMENT..... | 19 |
| 1.5.1 Diverses terminologies : difficulté et complexité d'une définition unique | 19 |
| 1.5.2 Historique de la définition officielle du MEQ | 20 |
| 1.5.3 Définition officielle du MEQ (2000) | 22 |
| 1.5.4 Le trouble du comportement dans le cadre de notre recherche..... | 23 |
| 1.6 PERTINENCE..... | 24 |
| 1.7 QUESTION CENTRALE DE RECHERCHE..... | 25 |
| CHAPITRE II CADRE DE RÉFÉRENCES THÉORIQUES | 27 |
| 2.1 REPRÉSENTATIONS SOCIALES | 27 |
| 2.1.1 Avancées théoriques | 27 |
| 2.1.2 Les représentations sociales chez les acteurs scolaires : que sait-on ?..... | 30 |
| 2.2 DIFFÉRENTES TYPOLOGIES DE TROUBLES DU COMPORTEMENT | 31 |
| 2.2.1 Typologie clinique du DSM-IV-TR..... | 32 |
| 2.2.2 Typologie bipolaire de Quay et Peterson..... | 33 |
| 2.2.3 Typologie transactionnelle de Kauffman..... | 35 |
| 2.2.4 Typologie des comportements-types de Brophy et Rohrkemper | 36 |

| | | |
|---|---|-----|
| 2.3 | CADRE D'ANALYSE | 39 |
| 2.4 | OBJECTIFS | 41 |
| CHAPITRE III CADRE MÉTHODOLOGIQUE | | 42 |
| 3.1 | TYPE DE RECHERCHE..... | 42 |
| 3.2 | SÉLECTION DES ÉCOLES ET DES ACTEURS SCOLAIRES | 43 |
| 3.2.1 | Portrait de l'école A et de ses acteurs scolaires | 47 |
| 3.2.2 | Portrait de l'école B et de ses acteurs scolaires | 53 |
| 3.3 | COLLECTE DE DONNÉES ET OUTILS MÉTHODOLOGIQUES | 58 |
| 3.3.1 | Entrevue semi-structurée..... | 58 |
| 3.3.2 | Groupe de discussion..... | 62 |
| 3.3.3 | Observation en classe | 63 |
| 3.4 | TRAITEMENT DES DONNÉES..... | 64 |
| 3.4.1 | Transcription des verbatim | 65 |
| 3.4.2 | Modèle d'analyse qualitative de contenu | 65 |
| 3.4.3 | Méthode d'analyse qualitative de contenu | 69 |
| 3.5 | CRITÈRES DE SCIENTIFICITÉ..... | 73 |
| 3.5.1 | Validité | 73 |
| 3.5.2 | Fidélité..... | 73 |
| 3.5.3 | Triangulation | 74 |
| CHAPITRE IV DESCRIPTION ET ANALYSE DES DONNÉES..... | | 75 |
| 4.1 | ÉCOLE A : REPRÉSENTATIONS SOCIALES DES TROUBLES DU COMPORTEMENT | 77 |
| 4.1.1 | Perspective des enseignants de l'école A | 78 |
| 4.1.2 | Perspective de la direction de l'école A | 95 |
| 4.1.3 | Perspective de parents de l'école A | 105 |
| 4.1.4 | Perspective d'élèves de l'école A | 117 |
| 4.2 | ÉCOLE B : REPRÉSENTATIONS SOCIALES DES TROUBLES DU COMPORTEMENT..... | 129 |
| 4.2.1 | Perspective des enseignants de l'école B | 129 |
| 4.2.2 | Perspective de la direction de l'école B..... | 147 |
| 4.2.3 | Perspective de parents de l'école B | 159 |
| 4.2.4 | Perspective d'élèves de l'école B | 169 |
| CHAPITRE V INTERPRÉTATION DES DONNÉES | | 179 |

| | | |
|-------|--|-----|
| 5.1 | LES REPRÉSENTATIONS SOCIALES DES HUIT CATÉGORIES DE COMPORTEMENT SELON LES ACTEURS DE L'ÉCOLE A..... | 179 |
| 5.1.1 | Catégorie 1. Syndrome de l'échec..... | 180 |
| 5.1.2 | Catégorie 2. Sous-rendement scolaire | 181 |
| 5.1.3 | Catégorie 3. Hostilité déguisée..... | 181 |
| 5.1.4 | Catégorie 4. Défiance | 182 |
| 5.1.5 | Catégorie 5. Hyperactivité..... | 183 |
| 5.1.6 | Catégorie 6. Difficulté d'attention et de concentration..... | 183 |
| 5.1.7 | Catégorie 7. Rejeté par les pairs | 184 |
| 5.1.8 | Catégorie 8. Timidité/Retrait..... | 185 |
| 5.1.9 | Synthèse : ce que disent les acteurs de l'école A..... | 186 |
| 5.2 | LES REPRÉSENTATIONS SOCIALES DES HUIT CATÉGORIES DE COMPORTEMENT SELON LES ACTEURS DE L'ÉCOLE B..... | 186 |
| 5.2.1 | Catégorie 1. Syndrome de l'échec..... | 187 |
| 5.2.2 | Catégorie 2. Sous-rendement scolaire | 187 |
| 5.2.3 | Catégorie 3. Hostilité déguisée..... | 188 |
| 5.2.4 | Catégorie 4. Défiance | 188 |
| 5.2.5 | Catégorie 5. Hyperactivité..... | 189 |
| 5.2.6 | Catégorie 6. Difficulté d'attention et de concentration..... | 190 |
| 5.2.7 | Catégorie 7. Rejeté par les pairs | 190 |
| 5.2.8 | Catégorie 8. Timidité/Retrait..... | 191 |
| 5.2.9 | Synthèse : ce que disent les acteurs de l'école B..... | 192 |
| 5.3 | COMPARAISON ENTRE LES REPRÉSENTATIONS SOCIALES DES ACTEURS DES ÉCOLES A ET B . | 193 |
| 5.4 | DISCUSSION..... | 196 |
| | CONCLUSION..... | 200 |
| | APPENDICE A LETTRE EXPLICATIVE DIRECTION..... | 202 |
| | APPENDICE B LETTRE EXPLICATIVE ENSEIGNANT | 204 |
| | APPENDICE C LETTRE D'INVITATION PARENT | 207 |
| | APPENDICE D FORMULAIRE DE CONSENTEMENT..... | 209 |
| | APPENDICE E FICHE SOCIO-DÉMOGRAPHIQUE DIRECTION | 211 |
| | APPENDICE F FICHE SOCIO-DÉMOGRAPHIQUE ENSEIGNANT..... | 213 |
| | APPENDICE G FICHE SOCIO-DÉMOGRAPHIQUE PARENT | 215 |
| | APPENDICE H FICHE SOCIO-DÉMOGRAPHIQUE ÉLÈVE..... | 217 |
| | APPENDICE I CANEVAS D'ENTREVUE | 219 |

| | |
|--|-----|
| APPENDICE J LETTRE DE REMERCIEMENT..... | 232 |
| APPENDICE K DEMANDE D'APPROBATION DÉONTOLOGIQUE..... | 234 |
| RÉFÉRENCES | 238 |

LISTE DES FIGURES

| Figure | | Page |
|--------|--|------|
| 1.4 | Interaction entre les acteurs scolaires et leurs milieux..... | 14 |
| 2.3 | Proposition de la grille d'analyse | 40 |
| 5.3 | Synthèse des représentations sociales des acteurs : École A vs École B..... | 195 |

LISTE DES TABLEAUX

| Tableau | Page |
|---|------|
| 2.2.4 Les douze problèmes de comportements-types répertoriés dans une étude de stratégie de classe..... | 38 |
| 2.3 Exemple de cadre d'analyse de contenu | 39 |
| 3.2 Nombre de participants retenus pour la recherche selon l'école A et l'école B | 44 |
| 3.2.1.1 Portrait socio-démographique des enseignants | 48 |
| 3.2.1.2 Portrait socio-démographique de la direction | 49 |
| 3.2.1.3 Profil socio-démographique des parents | 50 |
| 3.2.1.4 Portrait socio-démographique des élèves | 52 |
| 3.2.2.1 Portrait socio-démographique des enseignants | 54 |
| 3.2.2.2 Portrait socio-démographique de la direction | 55 |
| 3.2.2.3 Portrait socio-démographique d'un parent | 56 |
| 3.2.2.4 Portrait socio-démographique des élèves | 57 |
| 3.3 Outils méthodologiques correspondant aux acteurs scolaires participants | 58 |
| 3.4.3.1 Exemple de méthode d'analyse de contenu | 69 |
| 3.4.3.2 Hyperactivité | 72 |
| 4.1.1.1 Syndrome de l'échec | 78 |
| 4.1.1.2 Sous-rendement scolaire | 80 |
| 4.1.1.3 Hostilité déguisée | 82 |

| | | |
|---------|--|-----|
| 4.1.1.4 | Défiance | 84 |
| 4.1.1.5 | Hyperactivité | 86 |
| 4.1.1.6 | Difficulté d'attention et de concentration | 88 |
| 4.1.1.7 | Rejeté par les pairs | 90 |
| 4.1.1.8 | Timidité-retrait | 93 |
| 4.1.2.1 | Syndrome de l'échec | 95 |
| 4.1.2.2 | Sous-rendement scolaire | 96 |
| 4.1.2.3 | Hostilité déguisée | 97 |
| 4.1.2.4 | Défiance | 98 |
| 4.1.2.5 | Hyperactivité | 100 |
| 4.1.2.6 | Difficulté d'attention et de concentration | 101 |
| 4.1.2.7 | Rejeté par les pairs | 102 |
| 4.1.2.8 | Timidité-retrait | 103 |
| 4.1.3.1 | Syndrome de l'échec | 105 |
| 4.1.3.2 | Sous-rendement scolaire | 106 |
| 4.1.3.3 | Hostilité déguisée | 108 |
| 4.1.3.4 | Défiance | 109 |
| 4.1.3.5 | Hyperactivité | 111 |
| 4.1.3.6 | Difficulté d'attention et de concentration | 112 |
| 4.1.3.7 | Rejeté par les pairs | 113 |
| 4.1.3.8 | Timidité-retrait | 115 |
| 4.1.4.1 | Syndrome de l'échec | 117 |

| | | |
|---------|--|-----|
| 4.1.4.2 | Sous-rendement scolaire | 119 |
| 4.1.4.3 | Hostilité déguisée | 120 |
| 4.1.4.4 | Défiance | 121 |
| 4.1.4.5 | Hyperactivité | 122 |
| 4.1.4.6 | Difficulté d'attention et de concentration | 123 |
| 4.1.4.7 | Rejeté par les pairs | 124 |
| 4.1.4.8 | Timidité-retrait | 126 |
| 4.2.1.1 | Syndrome de l'échec | 129 |
| 4.2.1.2 | Sous-rendement scolaire | 132 |
| 4.2.1.3 | Hostilité déguisée | 134 |
| 4.2.1.4 | Défiance | 136 |
| 4.2.1.5 | Hyperactivité | 138 |
| 4.2.1.6 | Difficulté d'attention et de concentration | 140 |
| 4.2.1.7 | Rejeté par les pairs | 142 |
| 4.2.1.8 | Timidité-retrait | 144 |
| 4.2.2.1 | Syndrome de l'échec | 147 |
| 4.2.2.2 | Sous-rendement scolaire | 148 |
| 4.2.2.3 | Hostilité déguisée | 149 |
| 4.2.2.4 | Défiance | 151 |
| 4.2.2.5 | Hyperactivité | 152 |
| 4.2.2.6 | Difficulté d'attention et de concentration | 154 |
| 4.2.2.7 | Rejeté par les pairs | 155 |

| | | |
|---------|--|-----|
| 4.2.2.8 | Timidité-retrait | 156 |
| 4.2.3.1 | Syndrome de l'échec | 159 |
| 4.2.3.2 | Sous-rendement scolaire | 160 |
| 4.2.3.3 | Hostilité déguisée | 161 |
| 4.2.3.4 | Défiance | 162 |
| 4.2.3.5 | Hyperactivité | 164 |
| 4.2.3.6 | Difficulté d'attention et de concentration | 165 |
| 4.2.3.7 | Rejeté par les pairs | 166 |
| 4.2.3.8 | Timidité-retrait | 167 |
| 4.2.4.1 | Syndrome de l'échec | 169 |
| 4.2.4.2 | Sous-rendement scolaire | 170 |
| 4.2.4.3 | Hostilité déguisée | 171 |
| 4.2.4.4 | Défiance | 173 |
| 4.2.4.5 | Hyperactivité | 174 |
| 4.2.4.6 | Difficulté d'attention et de concentration | 175 |
| 4.2.4.7 | Rejeté par les pairs | 176 |
| 4.2.4.8 | Timidité-retrait | 177 |
| 5.1.1 | Syndrome de l'échec | 180 |
| 5.1.2 | Sous-rendement scolaire | 181 |
| 5.1.3 | Hostilité déguisée | 181 |
| 5.1.4 | Défiance | 182 |
| 5.1.5 | Hyperactivité | 183 |

| | | |
|-------|--|-----|
| 5.1.6 | Difficulté d'attention et de concentration | 184 |
| 5.1.7 | Rejeté par les pairs | 185 |
| 5.1.8 | Timidité-retrait | 185 |
| 5.1.9 | Tableau synthèse des représentations des acteurs de l'école A en regard des huit catégories de comportement | 186 |
| 5.2.1 | Syndrome de l'échec | 187 |
| 5.2.2 | Sous-rendement scolaire | 187 |
| 5.2.3 | Hostilité déguisée | 188 |
| 5.2.4 | Défiance | 188 |
| 5.2.5 | Hyperactivité | 189 |
| 5.2.6 | Difficulté d'attention et de concentration | 190 |
| 5.2.7 | Rejeté par les pairs | 190 |
| 5.2.8 | Timidité-retrait | 191 |
| 5.2.9 | Tableau synthèse des représentations des acteurs de l'école B en regard des huit catégories de comportement | 192 |
| 5.3.1 | Tableau-synthèse comparatif des représentations des acteurs: École A vs École B | 193 |

RÉSUMÉ

Dans le contexte actuel de l'immigration tant au Canada qu'au Québec, les transformations démographiques sont notables et se reflètent dans la population, plus particulièrement à Montréal. La Charte de la langue française de 1977, visant l'intégration des immigrants à la majorité francophone fut l'élément déclencheur du nouveau visage de la population scolaire montréalaise. Désormais, les classes d'accueil jouent un rôle-clé permettant cette intégration. Ces changements dans la population scolaire entraînent nécessairement de nouveaux défis pour les acteurs scolaires. Dans cette optique, les objectifs découlant de la question centrale de notre recherche sont :

- ❖ *Objectif 1* : Identifier les représentations sociales des troubles du comportement d'élèves du secondaire fréquentant une classe d'accueil selon le point de vue d'enseignants, de la direction, de parents et d'élèves
- ❖ *Objectifs 2* : Analyser et comparer ces différentes représentations sociales des troubles du comportement telles que décrites par les quatre acteurs scolaires.

Cette recherche est de type qualitatif, descriptif et exploratoire. Notre collecte de données a été effectuée dans deux écoles secondaires de la région montréalaise. Nous avons utilisé trois instruments méthodologiques: 1) entrevues semi-dirigées auprès des enseignants, de la direction et de parents ; 2) des groupes de discussion auprès d'élèves de classes d'accueil, 3) des observations en classe. Huit catégories retenues de la typologie des comportements-types de Brophy et Rohrkemper (1981) ont permis de bâtir les canevas d'entrevue.

La description et l'analyse des données ont été réalisées selon le modèle interactif d'analyse de contenu de Huberman et Miles (1991). Les représentations sociales de chaque acteur scolaire pour chaque catégorie de comportement ont été exposées.

En conclusion, la triangulation des données et des méthodes nous a permis de constater que, de façon consensuelle, les acteurs scolaires des deux écoles ne considèrent pas les catégories de comportement d'ordre sous-réactifs comme des troubles du comportement ($n = 4/8$). Par ailleurs, aucun consensus n'est relevé quant aux catégories qu'ils considèrent comme des troubles du comportement. Enfin, l'identification et la comparaison de ces représentations sociales permettront certes des précisions au niveau de la formation des maîtres et au niveau du développement de la relation école-famille.

MOTS-CLÉS : Trouble du comportement, représentation sociale, classe d'accueil, adolescent immigrant, enseignant, direction, parent immigrant, école secondaire, entrevue-semi-dirigée, groupe de discussion.

INTRODUCTION

Depuis longtemps, le Québec comme le Canada sont une terre d'accueil de plusieurs vagues d'immigrants. Notamment au Québec, les transformations démographiques de la population entraînent une transformation de sa population scolaire. Avec la Charte de la langue française de 1977 qui vise à intégrer les élèves non francophones de la population immigrante à la majorité francophone en les francisant, le marqueur identitaire devient la langue. Les écoles montréalaises deviennent dès lors le lieu d'intégration des immigrants par l'instauration de classes d'accueil. Ces transformations ont un impact sur les différents acteurs scolaires : les enseignants, la direction, les parents et les élèves.

Comme acteurs scolaires, l'enseignant¹ a de nombreux défis à relever en regard de la diversité ethnoculturelle et en regard de la relation avec les adolescents de sa classe. De son côté, la direction d'une école joue un rôle fondamental dans le maintien et la cohésion de l'école. Pour leur part, les parents issus de l'immigration récente ont des attentes élevées envers leurs enfants puisqu'ils perçoivent l'école comme un outil de mobilité sociale et veulent la réussite éducative de leurs enfants. Toutefois, leurs attentes diffèrent souvent de celles de l'école, ce qui entraîne parfois une incompréhension de part et d'autre. Enfin, les élèves adolescents, partageant un espace commun, ont pour responsabilité de réussir leur intégration dans leur nouvelle terre d'accueil. L'interaction entre ces quatre acteurs nous amène donc à nous intéresser à une problématique relative aux élèves nouvellement arrivés au Québec et fréquentant une classe d'accueil. Ainsi, notre étude portera sur les représentations sociales des troubles du comportement d'élèves du secondaire fréquentant une classe d'accueil : points de vue d'enseignants, de la direction, de parents et d'élèves.

Dans le chapitre 1, nous aborderons tout d'abord le contexte de l'immigration au Québec ainsi que son incidence sur l'école, les classes d'accueil et les différents acteurs

¹ Nous avons utilisé le genre masculin dans le seul but d'alléger le texte et nullement avec une intention discriminatoire.

scolaires. Nous mettrons ensuite en évidence la notion de trouble du comportement. La pertinence et la question centrale de recherche seront par la suite exposées.

Dans le chapitre 2, nous présenterons le concept de représentation sociale, les différentes typologies de trouble du comportement qui serviront de cadre d'analyse et les objectifs que nous voulons rencontrer par cette recherche.

Dans le troisième chapitre, nous proposerons d'abord le type de recherche, la sélection des écoles et des participants et, la collection des données et outils méthodologiques. Par la suite, nous présenterons le traitement des données et les critères de scientificité de rigueur pour cette étude.

Dans le quatrième chapitre, il sera question de faire la description et l'analyse systématiques et exhaustives des données collectées, présentées par école, par catégorie et par acteur scolaire.

Enfin, le chapitre 5, qui est l'étape d'interprétation des données, fera la synthèse des représentations sociales des acteurs scolaires des deux écoles sélectionnées en regard des huit catégories retenues dans la typologie des comportements-types de Brophy et Rohrkemper (1981). En dernier lieu, nous effectuerons une comparaison des représentations sociales des acteurs de l'école A et de l'école B.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE ET ÉTAT DE LA SITUATION

Le chapitre 1 comprend huit parties : 1.1 : le contexte de l'immigration au Québec; 1.2 : l'école; 1.3 : la classe d'accueil au secondaire; 1.4 : les acteurs scolaires; 1.5 : le trouble du comportement; 1.6 : la pertinence de la recherche et 1.7 : la question de recherche. Ces différentes parties aideront à cerner toute la problématique.

1.1 Contexte de l'immigration au Québec

Depuis longtemps, le Québec comme le Canada sont une terre d'accueil de plusieurs vagues d'immigrants. Au Québec, de 2001 à 2005, la moyenne annuelle d'immigrants reçus se chiffre à plus de 40 000 immigrants (ministère de l'Immigration et des Communautés Culturelles-MICC, 2006), choisis au moyen de grille de sélection. Les immigrants sont admis selon un barème régissant trois catégories : celle des indépendants, celle de la famille et celle des réfugiés. En 1991, dans *l'Énoncé politique en matière d'immigration et d'intégration* du ministère des Relations avec les Citoyens et de l'immigration –MRCI, ancêtre du MICC- les définitions de ces catégories correspondaient à :

Les immigrants de la catégorie des indépendants sont les ressortissants étrangers âgés de 18 ans et plus qui font une demande de certificat de sélection pour eux-mêmes à titre de requérants principaux ainsi que pour les personnes à charge qui les accompagnent. Selon la nature et les caractéristiques de leur projet, les requérants principaux sont désignés *travailleurs indépendants, entrepreneurs, travailleurs autonomes, investisseurs, parents aidés ou retraités*.

Les immigrants de la catégorie de la famille sont des personnes parrainées par un proche parent au Québec, citoyen ou résident permanent. Les personnes admissibles comprennent essentiellement la famille nucléaire, soit les conjoints, les enfants célibataires, les fiancés, les parents, les grands-parents et les enfants que le répondant a l'intention d'adopter. Sont également admissibles les frères, sœurs, neveux, nièces, petits-fils et petites-filles s'ils sont orphelins mineurs non émancipés. Cette définition respecte les consensus sociaux relatifs à la famille en contexte québécois, tout en permettant de limiter les abus que pourrait susciter une acception plus large du concept.

Par ailleurs, les membres de la famille élargie font l'objet d'un programme spécial (parents aidés) sous la catégorie des indépendants.

Les immigrants de la catégorie des réfugiés comprennent trois sous-catégories :

- a) les réfugiés au sens de la convention de Genève, soit les personnes qui, parce qu'elles craignent avec raison d'être persécutées du fait de leur race, de leur religion, de leur nationalité, de leurs opinions politiques ou de leur appartenance à un groupe social, ne peuvent ou ne veulent retourner dans leur pays d'origine ou de résidence habituelle;
- b) les personnes des catégories désignées collectivement à cause de leur situation de détresse analogue à celle des réfugiés;
- c) d'autres personnes sélectionnées et admises pour motifs humanitaires en vertu de mesures spéciales ou selon un processus de sélection individuelle. (MRCI, 1991, p. 24)

Ces catégories règlementent encore aujourd'hui les conditions d'entrée et d'acceptation de résidence des immigrants. Elles permettent au MICC de poursuivre l'atteinte de ses objectifs en matière d'immigration. De ces trois catégories d'immigrants, c'est toutefois ceux provenant des catégories de la famille et des réfugiés qui prédominent dans la région de Montréal en dépassant les 75% de la population immigrée du Québec (MRCI, 2003). C'est aussi, selon le MRCI (2003), plus de trois immigrants reçus sur quatre qui s'installent dans la région métropolitaine de Montréal (Montréal, Laval, Longueuil) dont la proportion de la population immigrée représente le quart de sa population totale. Précisons en outre que la population montréalaise représente les deux tiers de la population du Québec.

Ces statistiques qui mettent en perspective la population québécoise d'aujourd'hui permettent de mieux entrevoir les changements démographiques qui en découlent et son impact sur le milieu scolaire.

1.2 École

Les transformations démographiques de la population québécoise entraînent une transformation de sa population scolaire. La section 1.2 présente dans un premier temps, le contexte historique qui a favorisé l'évolution de l'école, et dans un deuxième temps,

l'incidence de l'immigration sur l'école québécoise, et de sa mission intégratrice envers les immigrants.

Bien que la diversité ethnique fût déjà présente au tournant du XIX^{ème} siècle au Québec, le contexte différait de celui d'aujourd'hui. Le réseau des écoles catholiques se suffisait à lui-même tandis que le réseau des écoles protestantes accueillait les élèves issus de l'immigration. Le secteur protestant était donc, malgré lui, déjà fortement confronté aux difficultés que pouvaient engendrer la diversité ethnique (présence de langues et de religions diverses) de ses élèves immigrants. En effet, pour ce dernier, l'intégration des immigrants était un apport considérable à sa communauté minoritaire au Québec et pour le réseau catholique, c'était une façon de préserver sa culture majoritaire.

C'est à la Révolution Tranquille que le rapport identitaire change : les francophones ne se considèrent plus minoritaires dans un Canada anglophone, mais majoritaires dans un Québec francophone ! Le système scolaire est dorénavant le véhicule choisi pour transmettre cette nouvelle définition identitaire. Dès lors, en 1977, le gouvernement du Québec instaure la *Charte de la langue française*, mieux connue sous le sigle de Loi 101 qui a pour but, entre autres, d'intégrer les élèves non francophones de la population immigrante à la majorité francophone en les francisant. (Robert et Tondreau, 1997 ; Rocher et Ferland, 1987). Le marqueur identitaire n'est plus la religion mais la langue. C'est ainsi que la *Charte de la langue française* (1977) reconnaissant le français comme langue officielle du Québec, stipulait comme droit linguistique fondamental : « Toute personne admissible à l'enseignement au Québec a droit de recevoir cet enseignement en français » (article 6 [enseignement]). De même, concernant la langue d'enseignement, on y trouvait, à l'article 72 [enseignement en français] :

L'enseignement se donne en français dans les classes maternelles, dans les écoles primaires et secondaires sous réserve des exceptions prévues au présent chapitre.

Cette disposition vaut pour les organismes scolaires au sens de l'Annexe et s'applique aussi aux enseignements subventionnés dispensés par les institutions déclarées d'intérêt public ou reconnues pour fins de subventions en vertu de la Loi de l'enseignement privé (1968, chapitre 67). (p. 11)¹

Cette législation linguistique, dérangeante pour les anglophones et la population immigrante -cette dernière la considérant comme une politique assimilationniste- venait déplacer la fonction intégratrice de l'école anglophone protestante à l'école de la majorité francophone catholique. Ce transfert de la population scolaire immigrante est notable en quasi-totalité dans la région de Montréal qui voit la diversité de sa population croître de façon fulgurante avec son lot de défis à relever. Rocher et Ferland (1987) soulignaient dans leur étude pour le Conseil de la langue française que « la présence croissante d'élèves non francophones dans les écoles francophones de l'île de Montréal est le produit d'une législation ».

L'institution scolaire, plus particulièrement les écoles montréalaises, devient dès lors la place de prédilection disposant d'un cadre précis permettant l'atteinte de l'objectif d'intégration. Robert et Tondreau (1997) rapporte trois angles mis de l'avant par Mc Andrew (1993) sous lesquels cette institution de socialisation doit jouer son rôle d'intégration :

- 1-L'enseignement et la promotion de l'usage commune, usage qui favorise la maîtrise d'un outil indispensable à l'intégration scolaire des élèves minoritaires ;
- 2- le soutien à l'égalité des chances et des résultats scolaires pour cette clientèle, qui conditionne dans une certaine mesure sa mobilité socio-économique future ;
- 3- la préparation de tous les élèves à vivre ensemble dans une société pluraliste. (p.6)

¹ Une exemption à cette loi est faite à l'article 81 [exemption si difficultés d'apprentissage] pour les « enfants ayant des difficultés graves d'apprentissage » qui, selon leur définition, inclut les élèves handicapés et ayant des difficultés d'adaptation et d'apprentissage (EHDA). Au sens propre de cette exemption, les élèves immigrants nouvellement arrivés ne sont pas visés par cette exemption.

Concrètement, la concentration ethnique dans les écoles du Québec, surtout dans la région métropolitaine qui accueillait en 1991 déjà 87% de la population immigrante, augmente constamment. De nos jours, 93% des élèves allophones fréquentent des écoles françaises du Grand Montréal. De plus, les élèves d'origine immigrée au sein ces écoles publiques francophones représentent plus de 46 % de toute la population scolaire de l'île (Mc Andrew, 2001) et sont regroupés dans trois commissions scolaires : la commission scolaire de Montréal -CSDM-, la commission scolaire Marguerite-Bourgeois -CSMB- et la commission scolaire de Pointe-de-l'Île-CSPÎ.

À titre d'exemple, la CSDM témoigne, sur son site Internet, de la diversité ethnoculturelle de la population fréquentant ses établissements :

Montréal accueille des immigrants venus des cinq continents. Selon le plus récent recensement, plus de 80 % des nouveaux arrivants du Québec s'installent dans la région de Montréal. Il en résulte qu'aujourd'hui, chaque quartier montréalais présente un visage pluriethnique. Cette situation ne manque pas de se refléter dans les écoles. La CSDM accueille la majorité des jeunes immigrants. D'année en année, la liste des langues maternelles s'allonge : en 2003-2004, Montréal regroupe plus de 80 communautés ethnoculturelles qui parlent au-delà de 149 langues et dialectes (CSDM, 2005, <http://www.csdm.qc.ca/Csdm/Administration/default.asp?csdm=mosaique>)

Robert et Tondreau (1997) citent Cumming-Potvin, Lessard et Mc Andrew (1994) pour expliquer le défi de taille de l'intégration¹ des jeunes, rencontré par les autorités scolaires à cause de cette diversité croissante des groupes constitutifs de la société québécoise :

1. La diversité des langues d'origine et des acquis scolaires des élèves nouvellement immigrés ne favorise pas des mesures normalisées.
2. une mauvaise perception des enseignants, des enseignantes et des directions d'école, malgré les statistiques officielles sur le sujet, touchant les compétences linguistiques

¹ Selon la définition officielle du MEQ (1998), l'intégration correspond, à « un processus de société. En ce sens, elle fait appel à un ensemble de mesures découlant de la politique sociale, tant de la part de la société majoritaire via l'État et ses institutions que des groupes minoritaires, pour permettre l'exercice de tous les droits et devoirs de chaque citoyen ». (p.1)

et le rendement scolaire des élèves immigrants ; ces derniers ralentiraient le rythme des classes et auraient des problèmes d'adaptation en classe

3. La diversité de dispositions réglementaires découlant des lois scolaires et des organismes du ministère de l'éducation ne favorise pas toujours le changement (p.680).

Le nouveau visage de la population scolaire actuelle montréalaise dressé ci-haut est le résultat du contexte socio-historique, culturel et linguistique qu'il est important de se rappeler pour comprendre l'état de la situation actuelle. Les francophones majoritaires du Québec ont emprunté les voies de cette intégration bien avant l'adoption de la Charte de la langue française. Cette volonté d'intégration s'exprime déjà en 1969 en optant pour la promotion de la langue française avec la loi 63 qui donne aux parents le choix de la langue d'enseignement. C'est alors que voit le jour la classe d'accueil, en 1969, par la Commission des écoles catholiques de Montréal, CECM (maintenant CSDM), incitant les parents immigrants à inscrire leurs enfants au secteur francophone. Cependant, cette loi a pour effet d'attirer les élèves francophones au secteur anglophone et de légaliser la fréquentation des élèves immigrants au secteur anglophone. Par la suite, la loi 22 de 1974 fut une tentative pour freiner le mouvement d'anglicisation des immigrants, par l'école: les enfants dont les parents ne possédaient pas une connaissance suffisante de la langue anglaise ne pouvaient fréquenter ce secteur. Rapidement, la loi 101 de 1977 est venue renforcer l'idée que l'intégration des enfants immigrants soit faite dans le secteur francophone.

1.3 Classe d'accueil au secondaire

Les classes d'accueil créées par la CECM ont vite fait l'unanimité auprès des autres commissions scolaires (1973) et, dès l'adoption de la loi 101, le Ministère de l'Éducation reprend la même formule. Les classes d'accueil, de mesure incitative qu'elles étaient, deviennent une mesure obligée et ont joué un rôle prépondérant dans l'intégration des élèves immigrants. Toutefois, ce n'est qu'en 1981-1982 qu'elles furent officialisées et développées- par le gouvernement du Québec.

La classe d'accueil ainsi établie prévoyait une immersion du jeune immigrant, arrivé depuis moins de 5 ans, en classe spéciale pendant une période de 7 à 10 mois pour le former d'abord dans le domaine linguistique jusqu'à la maîtrise satisfaisante de la langue orale et écrite ; ensuite, dans le domaine des connaissances connexes propres à faciliter son intégration en classe régulière. Par ailleurs, la classe d'accueil a aussi pour mission de faire comprendre aux élèves les réalités et les codes culturels de la société d'accueil, en l'occurrence la société québécoise. Lieu d'initiation à la vie québécoise, elle est organisée selon le modèle des classes spéciales fermées. Le ratio alors prévu est de un enseignant pour 16 élèves (1/16) tandis qu'en classe régulière au primaire il est de un pour 25 (1/25) et au secondaire un pour 30 (1/30). Les regroupements sont souvent multi-âges, multi-ethniques et multi-niveaux. L'apprentissage du français est planifié comme un processus structuré et systémique visant une initiation à la langue française qui devra être complétée par les années scolaires subséquentes (Rocher et Ferland, 1987 ; McAndrew, 2001).

Différents modèles de fonctionnement de la classe d'accueil sont préconisés pour l'apprentissage du français. Les deux principaux modèles sont : les offres de services spécifiques et l'insertion directe en classe régulière avec soutien linguistique. Le premier modèle correspond à la classe d'accueil telle qu'elle vient d'être décrite et est davantage recommandé par le MEQ pour les élèves en classe d'accueil du niveau secondaire. Le deuxième modèle, pour sa part, a comme cible, le niveau primaire. Ces modèles ont plusieurs variantes selon le pays d'accueil mais se situent toujours dans ce continuum. Dans la région de Montréal, le modèle d'insertion directe des élèves immigrants nouvellement arrivés est davantage mis de l'avant. Toutefois, selon une étude commandée par la Commission des écoles catholiques de Montréal -CECM- cité dans Mc Andrew, 2001), la formule pédagogique des classes d'accueil est supérieure à celle de l'insertion directe : les enfants vivent une expérience scolaire plus positive.

Très vite, ces formules d'encadrement au secondaire s'avèreront insuffisante et subséquemment, 30% de sa population y passe plus de temps : en l'occurrence, 2 ans ou plus (Rapport Latif, 1988, cité dans McAndrew, 2001). De nos jours, on compte près de

50% de cette population qui accuse un tel retard. Il est à noter que les élèves arrivés au secondaire accusent un retard de deux ans et plus à 48,4% et que 37,7% quittent l'école sans l'obtention de leur diplôme (DES) (Mc Andrew, 2001). Nous relevons par ailleurs que les études sur les retards accumulés par les élèves de classe d'accueil sont nombreuses, et ce, dès le début des années 80. À titre d'exemple, citons l'étude commandée par la CECM (1980), intitulée *Recherche sur le retard scolaire des jeunes immigrants du niveau secondaire*, pour n'en citer qu'une.

La création de classes d'accueil constituait la principale mesure mise en place par les commissions scolaires et le Ministère de l'éducation pour intégrer dans le réseau scolaire francophone la population anglophone et allophone acheminée à l'école française en vertu de la loi 101. Si les auteurs s'entendent pour dire que cette francisation est réussie, qu'en est-il de la réussite scolaire de cette population ? Quelle mesure vise à y pallier ? Y a-t-il rupture et adéquation entre la francisation et la réussite scolaire de ces élèves ? Par ailleurs, la francisation des élèves garantit-elle leur intégration ? Un regard sur les différents acteurs de socialisation et d'intégration qui gravitent autour de ces élèves en classes d'accueil pourrait sans doute nous aider à comprendre la situation vécue en milieu scolaire.

1.4 Acteurs scolaires

Dans cette section, nous veillerons alors à cerner les différents défis auxquels: les enseignants (1.4.1), la direction de l'école (1.4.2), les parents nouvellement arrivés au Québec (1.4.3), et bien sûr les élèves fréquentant une classe d'accueil (1.4.4) font face.

Tout d'abord nous tenons à expliciter l'utilisation que nous faisons du terme «acteur scolaire». Un acteur est avant tout présenté en fonction des besoins du système social. Tondreau et Robert (1997) avancent que l'enseignant est interpellé dans son rôle d'acteur et non plus dans celui d'agent parce qu'un acteur construit son savoir pratique et expérientiel par sa capacité de réflexion et d'analyse. Dans notre recherche, nous

considérons comme « acteur scolaire », les agents de socialisation et d'influence des élèves fréquentant une classe d'accueil. Ainsi, nous retrouvons les enseignants, les directions, les parents et les élèves eux-mêmes comme quatre piliers sur lesquels s'appuient toute action, tout changement et toute transformation scolaires. La figure 1.4 de la page 14 permet d'appréhender les dimensions nécessaires pour comprendre chacun de ces acteurs dans leurs milieux.

1.4.1 Enseignants

Comme acteur scolaire, l'enseignant a de nombreux défis à relever en regard de la diversité ethnoculturelle et en regard de la relation avec les adolescents de sa classe.

Défis en regard de la diversité ethnoculturelle

L'école québécoise accorde une importance notable à sa fonction de socialisation. Les enseignants demeurent les premiers acteurs de socialisation et de transmission culturelle après la famille. En effet, Robert et Tondreau (1997) soulignent que le premier rôle du personnel enseignant est de : « mettre en œuvre, dans des classes concrètes, l'ensemble des symboles artistiques, scientifiques et religieux de la société dans laquelle il se trouve » (p. 325). Il trouve sa fonction légalisée par l'État et la société qui attendent de lui qu'il soit le médiateur et le traducteur des valeurs socialement valorisés.

De ce fait, le rôle des enseignants est de la plus haute importance dans la constitution d'une culture commune, accessible à tous. Ce rôle exige une adaptation dans les attitudes face à la diversité ethnique. Un enseignant non formé à travailler dans un milieu pluriethnique peut nier la diversité ethnique de son milieu ou encore peut refuser d'en voir les différences. Ces attitudes de négation et d'indifférence aux différences peuvent mener à la discrimination en favorisant ceux qui sont avantagés par ces différences.

Dans un tel contexte, les difficultés d'adaptation des enseignants à la nouvelle réalité pluriethnique de la population scolaire sont réelles. Les enseignants ont effectivement à

composer de façon quotidienne avec la diversité, des manières de penser et des manières de faire propres à chaque culture (Robert et Tondreau, 1997). Ils avancent par ailleurs que le retard accusé par les programmes de formation des maîtres doit constamment s'ajuster à la réalité pluriethnique des écoles. D'autres études ont démontré que les représentations sociales des enseignants peuvent, elles aussi, jouer un rôle important dans les difficultés rencontrées. En effet, les enseignants ont tendance : 1) à comparer les pratiques réelles des parents immigrants à des pratiques idéales de la société québécoises telles qu'eux-mêmes les conçoivent ; et 2) à rendre normatif ce modèle idéal auprès des élèves de classes d'accueil (Carignan *et al.* 2003, 2005 ; Sanders, et Carignan, 2003).

Une solution en réponse à ces difficultés et défis d'intégration serait d'augmenter la représentation des groupes ethniques dans la composition du personnel enseignant, stipulant alors un rapport identitaire positif, surtout dans la relation pédagogique. Cette solution serait d'autant plus pertinente que le système d'éducation québécois demeure en grande partie monoethnique. Toutefois, les membres des communautés culturelles sont quasi-absents dans la formation des maîtres, même à Montréal où ce défi est de taille. Selon une étude de Hohl, cité par Robert et Tondreau (1997), deux raisons principales expliquent l'absence des membres issus des communautés culturelles dans la profession enseignante : 1) la profession enseignante ne constitue pas un métier ayant une grande considération sociale et ne permet pas non plus une forte mobilité sociale ; 2) leur propre socialisation scolaire entre en conflit avec ce qu'ils perçoivent comme une relation pédagogique où le maître n'est plus respecté par les élèves.

Défis en regard de la relation enseignant-adolescent

Les relations entre les enseignants des classes d'accueil et les élèves s'avèrent souvent difficiles non seulement parce que ceux-ci sont de nouveaux-arrivants, mais encore parce que les enseignants entrent en contact avec des adolescents en pleine transformation. La relation face aux enseignants est souvent vécue de façon exagérément affective par l'adolescent. Selon Auger et Boucharlat (1999), deux processus psychologiques expliquent les dimensions de cette relation : le processus d'identification et le processus de projection.

D'une part, dans le processus d'identification, l'adolescent assimile un aspect ou une caractéristique d'autrui et se transforme totalement ou en partie. L'adolescent prend pour modèles les adultes de son entourage dont l'enseignant, ce qui peut aller jusqu'à une substitution du rôle parental avec une très forte demande affective. D'autre part, dans le processus de projection, l'adolescent assimile une telle personne à une autre, en l'occurrence l'enseignant. Il peut alors projeter sur son enseignant l'image d'un de ses parents et réagir avec l'enseignant comme il le ferait avec son parent. Il n'est donc pas en communication avec son enseignant mais avec l'image -souvent le reflet de ses propres conflits- qu'il s'en fait de celui-ci qui lui sert de surface de projection.

Les processus d'identification et de projection mettent en lumière les difficultés additionnelles auxquelles font régulièrement face les enseignants des classes régulières au secondaire en générale et les classes d'accueil en particulier.

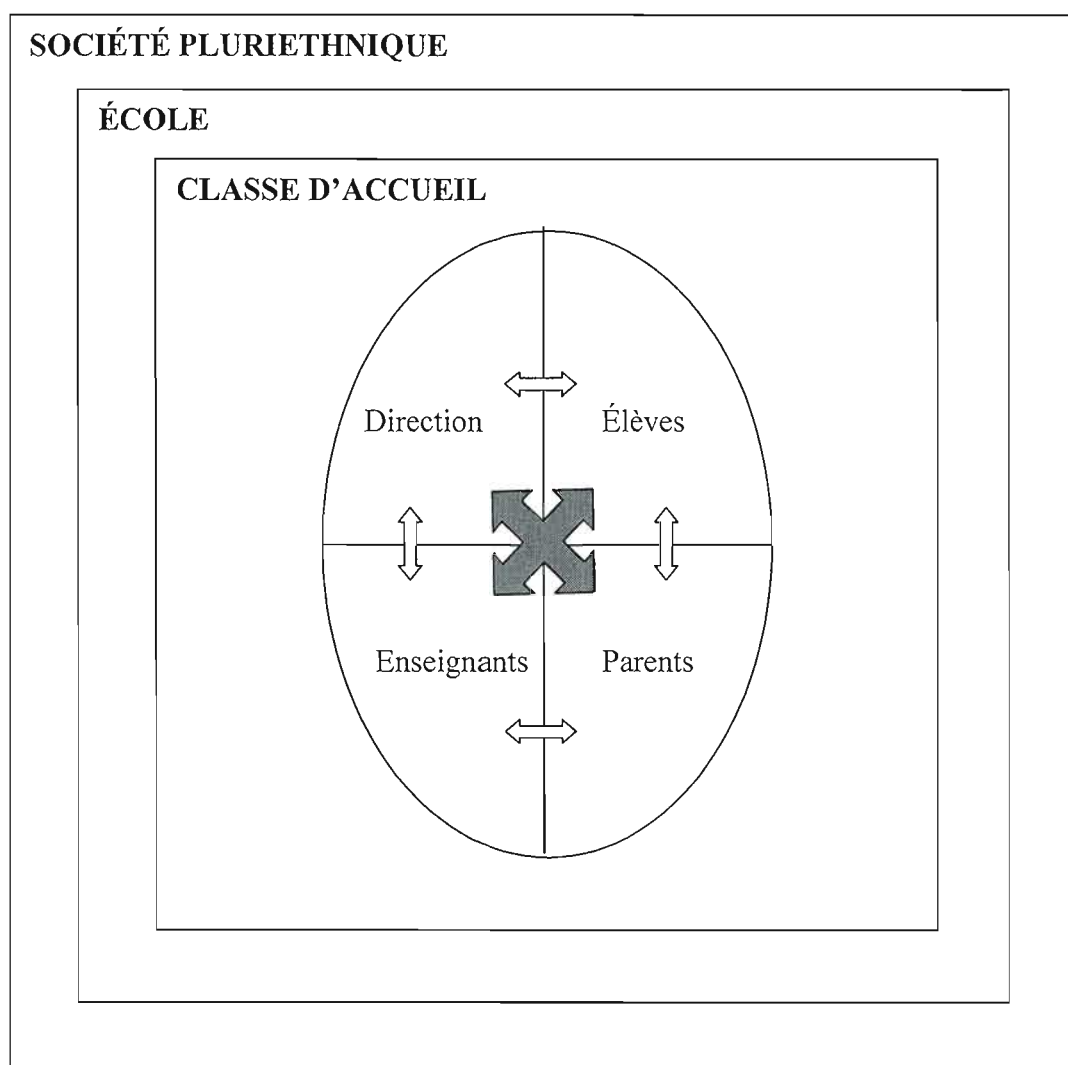


Figure 1.4

Interactions entre les acteurs scolaires et leurs milieux

1.4.2 Direction d'école

Comme acteur scolaire, La direction d'une école joue un rôle fondamental dans le maintien et la cohésion de l'école

Différents modèles de gestion sociale permettent aux directions de jouer leur rôle, notamment, les visions bureaucratiques (technocratique et centralisatrice) ou encore participatives. Bien que les visions bureaucratiques aient été grandement utilisées comme modèle de gestion dans les écoles depuis la réforme scolaire, elles n'ont pu montrer leur efficacité réelle suscitant plutôt des problèmes (Robert et Tondreau, 1997).

Par ailleurs, les amendements apportés à la loi sur l'instruction publique (Conseil Supérieur de l'éducation -CSE-, 1999) suggèrent entre autres de décentraliser les pouvoirs. Selon une telle approche, une direction d'école ne sera efficace que si elle adopte un style de gestion participatif -répartition des responsabilités- selon une vision démocratique caractérisée par le passage d'une gestion centralisatrice à une gestion participative ou démocratique:

- une direction qui, encadre après avoir écouté plutôt qu'une direction qui impose des décisions sans consultations ;
- une direction qui accepte de déléguer la coordination d'activités aux personnes les mieux placées pour les exercer plutôt qu'une direction qui cumule tous les pouvoirs ;
- une direction qui encourage et accepte les initiatives plutôt qu'une direction qui a peur du changement ;
- une direction qui responsabilise et fait confiance plutôt qu'une direction qui se méfie et contrôle ;
- une direction qui suscite l'engagement communautaire de tous plutôt qu'une direction qui saupoudre et atomise les responsabilités dans une école. (CSE, 1999, p. 29)

Koffi, Laurin et Moreau (1998) vont dans le même sens tout en recommandant aux directions de favoriser l'*empowerment* des enseignants. Dans ce style de leadership

décentralisateur de pouvoir, la direction encourage l'engagement de chacun en s'intéressant aux aspects qui produisent l'efficacité, la motivation et la performance. « Une organisation scolaire où se vit l'*empowerment* se caractérise donc par une école qui se responsabilise, qui se mobilise vers la réussite des élèves et où les enseignants se situent au cœur de la pratique éducative » (p. 95). La décentralisation implique que chaque milieu dispose d'une marge de manœuvre effective selon leur situation particulière.

Lorsque la direction donne le sentiment de pouvoir et d'efficacité aux enseignants dans leur travail, c'est aussi les élèves qui en bénéficient en voyant leurs apprentissages améliorés. Selon les auteurs cités, une bonne gestion scolaire a une répercussion sur tous les autres acteurs scolaires. La gestion de la direction a un impact sur le climat général de l'école. Les règlements et les conséquences de leur non-respect doivent être cohérents. Si, par exemple, la direction ne met sur pied des ressources de soutien pédagogique pour intervenir auprès *et avec* les enseignants, les parents et les élèves, les conséquences pourraient mener à l'épuisement professionnel chez les enseignants et une intégration scolaire non réussie chez des élèves de classe d'accueil (Koffi *et al.*, 1998).

Par extension, et relativement à notre recherche sur les représentations sociales des troubles du comportement des élèves en classe d'accueil, Koffi *et al.* (1998) avancent que la direction peut jouer un rôle de soutien facilitant la tâche des enseignants, la participation des parents et la réussite et l'intégration des élèves.

1.4.3 Parents

Les parents issus de l'immigration récente perçoivent souvent l'école comme un outil de mobilité sociale. Ces parents ont également des attentes élevées envers leurs enfants concernant leur réussite et leur persévérance scolaire. Malgré leur motivation, bien des parents ignorent le langage social de l'école québécoise et cela vient contribuer à l'inconfort entre les acteurs scolaires. Par exemple, tandis que le personnel scolaire souhaite modifier les comportements des parents pour diminuer les écarts entre les valeurs de l'école

et celles des familles, certains parents veulent que l'école s'adapte à la pluralité culturelle. Par ailleurs, tandis que l'école (et ses représentants) veut socialiser *et* scolariser, les parents d'immigration récente ne s'attendent qu'à ce que l'école instruisse (Robert et Tondreau, 1997).

Ces attentes et objectifs différents placent le rapport à l'école sur des paliers différents. Les enseignants et directeurs d'école apprécient toutefois l'attitude positive des parents immigrants valorisant l'éducation et croient que c'est une condition *sine qua non* à la francisation (Rocher et Ferland, 1987). Pourtant certaines attentes de l'école font obstacle à la participation des parents : le partage des normes sociales, le respect d'un rendez-vous fixé avec l'enseignant, l'investissement de temps et d'énergie pour régler les situations conflictuelles de l'élève à l'école à la demande de l'enseignant, etc. De telles attentes envers l'implication parentale ne font que ressortir le sentiment des parents d'être confus et démunis face à de telles exigences puisque les parents comptent sur les enseignants et les directions pour assurer la réussite scolaire et éducative de leurs jeunes.

1.4.4 Élèves nouvellement arrivés au Québec

Comme acteurs scolaires, les élèves de notre étude sont âgés entre 12 et 18 ans. Ces adolescents immigrants partagent un espace commun qui est celui de la classe d'accueil.

Dans le contexte de nos sociétés occidentales, Auger et Boucharlat (1999) définissent l'adolescence, comme «une période de mutation qui commence à la puberté et se termine quand l'individu est apte à vivre indépendant, autonome c'est-à-dire capable de définir ses propres normes » (p. 21). Cette période qui se situe entre l'enfance et l'âge adulte, se caractérise par des transformations majeures aux niveaux physique, intellectuel, psychique et social. C'est également une étape où le jeune se prépare psychologiquement à faire son entrée dans le monde adulte. À l'adolescence, la vie sexuelle, la relation avec les parents et l'adaptation sociale sont marquées par des contradictions multiples. Celles-ci peuvent engendrer des sentiments d'ambivalence (par exemple, besoins simultanés de dépendance

et de séparation d'avec les parents) et d'insécurité puisque le processus d'adaptation implique des choix qui pourraient avoir des conséquences à long terme (Auger et Boucharlat, 1999). Comme le soulignent Mazet et Périssé (2004), l'adolescent se sent souvent porteur d'une idéologie en rébellion avec les valeurs des adultes, cherchant des modèles pour contester les valeurs établies et ainsi trouver son identité propre. Un tel sentiment de rébellion (affirmation de soi) peut avoir des répercussions tant dans la famille, en classe que dans la société (délits, délinquance, actes criminels, troubles de comportements) et aussi nuire à son intégration socio-culturelle -dans le cas d'un adolescent nouvellement arrivé au Québec.

Ces élèves fréquentant une classe d'accueil sont à la fois adolescents et nouveaux immigrants (moins de 5 ans au Québec). L'adolescence est une période particulièrement difficile pour vivre une expérience de migration. Mazet et Périssé (2004) observent des problèmes d'adaptation sociale avec échec scolaire et difficultés d'intégration sociale chez les adolescents nouveaux-arrivants, précisant que ces difficultés diminuent lorsque l'immigration est plus ancienne. Ils rajoutent que « l'échec scolaire est lié à plusieurs facteurs : les difficultés d'apprentissage de la langue, le faible niveau socio-économique, les processus de ségrégation, etc. » (p.13). Par ailleurs, les troubles du comportement et la délinquance de ces adolescents peuvent être des manifestations de la perte de leurs repères socioculturels externes : ces repères devenant flous et souvent plus permissifs ou moins restrictifs que dans leur société d'origine. Ces difficultés s'accroissent lorsque ces jeunes se voient sollicités à siéger dans une position parentale en ce sens que, maîtrisant mieux et plus rapidement la langue que leurs parents, ils se doivent de les aider (Mazet et Périssé, 2004).

Il apparaît alors évident que l'élève, en pleine adolescence, nouvellement arrivé au Québec, fait face à des défis importants, voire des difficultés dans son intégration auxquelles s'additionnent celles rencontrées par les enseignants (1.4.1), directions (1.4.2) et parents (1.4.3), rendant alors la fonction intégratrice de l'école particulièrement complexe.

1.5 Trouble du comportement

Maintenant que les principaux défis de l'école et de ses acteurs scolaires sont rapportés, il convient de mettre en contexte la notion de trouble du comportement afin de comprendre les dimensions qui l'établissent dans la problématique. Après éclaircissement sur ses diverses terminologies (1.5.1), nous ferons l'historique des définitions préconisées par le Ministère de l'éducation du Québec- MEQ¹- (1.5.2), pour arriver à une définition officielle récente (1.5.3). Par la suite, nous situerons la notion de trouble du comportement par rapport à notre recherche (1.5.4).

1.5.1 Diverses terminologies : difficulté et complexité d'une définition unique

De prime abord, nous voulons insister sur la grande variété terminologique entourant la désignation des élèves ayant des troubles du comportement. Par exemple, des auteurs américains comme Kauffman (2005) parlent de « emotional and behavioral disorders », d'autres comme Reid, Patterson et Snyder (2003) préfèrent « antisocial behavior ». Du côté francophone, les multiples appellations ne sont pas moins rares. Par exemple, pour désigner ces élèves, Auger et Boucharlat (1999) utilisent le terme d' « enfants difficiles », Goupil (1990) parlent d'« enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage » ou de « mésadaptation socio-affective ». En consultant les écrits du ministère de l'éducation du Québec, nous constatons aussi que les appellations ont grandement évolué à travers le temps, passant par exemple d' « élèves mésadaptés socio-affectifs » à « élèves ayant des troubles de conduite ou de comportement » (Loi sur l'Instruction publique 1988-1989 et 1989-1990 cité dans Goupil, 1990) jusqu'à « élèves ayant des troubles de comportement » (MEQ, 1992).

Même si certaines caractéristiques propres à ces élèves peuvent être décrites clairement, la définition du trouble du comportement demeure en partie subjective (Legendre 2005). Cette subjectivité est liée au fait que le trouble du comportement n'est pas une réalité ou un

¹ Ce ministère est appelé aujourd'hui MELs, soit le *ministère de l'Éducation, des loisirs et des sports*. Nous garderons toutefois l'appellation « MEQ » parce que certains des documents utilisés y font référence et afin de faciliter la lecture du présent document.

phénomène ayant une existence indépendante de notre jugement puisque décider si tel élève a des difficultés comportementales, c'est se prononcer, non seulement sur les caractéristiques de cet individu, mais aussi sur les valeurs et les normes de l'école. Tous les auteurs que nous avons passés en revue s'entendent pour décrire cette difficulté à établir une seule et même définition pour tous. Kauffman (2005) relève que cette difficulté vient du fait que les troubles du comportement n'existent pas hors du contexte socio-culturel puisqu'ils prennent leur appui sur des règles culturelles, lesquelles peuvent changer d'une culture à une autre. Plusieurs autres situations expliquent ces difficultés, parmi lesquelles nous retrouvons, le seuil de tolérance des milieux (Goupil, 1990), les nombreuses conceptions professionnelles, les attentes et perceptions de la société ainsi qu'un manque de définitions dans le domaine de la santé mentale qui fait des troubles du comportement une catégorie fourre-tout (Legendre, 2005).

1.5.2 Historique de la définition officielle du MEQ

Bien que les définitions varient grandement dans le champ d'études des comportements, nous voulons porter une attention particulière à la définition du MEQ (2000) des troubles du comportement puisque c'est elle qui prévaut dans le classement des élèves du Québec. Cette définition a évolué à travers le temps, tout comme les différentes terminologies qui lui furent attachées. Nous constatons alors un signe indiscutable des divers courants épistémologiques et modèles théoriques qui furent en vigueur ainsi que les méthodes d'intervention sous-jacentes.

L'éducation des élèves ayant des troubles du comportement, alors qualifiés d'« exceptionnels » ne devint un véritable champ d'études qu'à la fin des années 50. En 1976, le Rapport COPEX¹ -Comité provincial de l'enfance exceptionnelle- donne une nouvelle définition, non pas de l'enfant exceptionnel mais de l'« élève mésadapté socio-affectif grave » :

¹ Ce rapport est cité dans plusieurs ouvrages dont Goupil (1990).

L'enfant qui, à la suite d'une évaluation psychologique appropriée, administrée par un spécialiste compétent, manifeste des problèmes de comportement affectif et social graves, incompatibles avec la quantité et la qualité des groupes scolaires réguliers, doit bénéficier de mesures de rééducation affective et de pédagogie curative dans un milieu structuré à cette fin. (COPEX, 1976, p.108).

En 1989-1990, le ministère de l'Éducation abandonne l'appellation du Rapport COPEX et demande aux commissions scolaires de distinguer catégoriquement les élèves qui présentent un trouble du comportement des élèves qui présentent un trouble sévère du développement. Les élèves en troubles du comportement sont alors regroupés sous la catégorie des « élèves ayant des troubles de conduite ou de comportement » (TCC) :

L'élève ayant des troubles de conduite ou de comportement est celle ou celui dont l'évaluation psycho-sociale, réalisée en collaboration par un personnel qualifié et par les personnes concernées, avec des techniques d'observation ou d'analyse systématique, relève d'un déficit important de la capacité d'adaptation se manifestant par des difficultés d'interaction avec un ou plusieurs éléments de l'environnement scolaire, social et familial .

Il peut s'agir :

- De comportement sur-réactifs en regard des stimuli de l'environnement (paroles et actes injustifiés d'agression, d'intimidation, de destruction, refus persistant d'un encadrement justifié) ;
- De comportements sous-réactifs en regard des stimuli de l'environnement (manifestations de peur excessive des personnes et des situations nouvelles, comportements anormaux de passivité, de dépendance, de retrait.).

Les difficultés d'interaction avec l'environnement sont considérées significatives, c'est-à-dire comme requérant des services éducatifs particuliers dans la mesure où elles nuisent au développement du jeune en cause ou à celui d'autrui en dépit des mesures d'encadrement habituelles prises à son endroit.

L'élève ayant des troubles de conduite ou de comportement présente fréquemment des difficultés d'apprentissages en raison d'une faible persistance à la tâche. Ou d'une capacité d'attention et de concentration réduite (MEQ, 1988-1989, p. 74).

En 1991, une précision est apportée quand à la distinction à faire avec un problème de discipline :

Il faut éviter de confondre un problème de discipline avec un trouble de comportement de type sur-réactif. L'élève qui est relativement bien contrôlé par la sanction judicieuse des règles de conduites en vigueur pour tous et toutes dans l'école, ne peut être considéré comme ayant des troubles du comportement. (MEQ, 1991, cité dans Poliquin-Verville et Royer, 1992, p. 9)

1.5.3 Définition officielle du MEQ (2000)

Les définitions et catégories n'ont depuis cessé d'évoluer pour arriver, en 2000, à une catégorisation des « élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA) ». Se trouvent alors dans la catégorie A, les élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage et dans la catégorie B, les élèves handicapés. La catégorie A, qui retient notre attention est subdivisée en deux parties : les élèves à risque et les élèves ayant des troubles graves du comportement. Or, les élèves à risque incluent aussi les élèves ayant des troubles du comportement. Cependant, comme St-Laurent (2002) le rapporte, le MEQ ne couvre pas les troubles légers ou modérés dans sa dernière définition de 2000, mais seulement des troubles graves du comportement. C'est dire que les troubles légers ou modérés font partie de la catégorie d' « élèves à risque ».

Ayant subi toute cette transformation à travers le temps, la définition d'élèves ayant des troubles du comportement s'énonce désormais comme suit, selon le MEQ (2000) :

L'élève dont le fonctionnement global, évalué par une équipe multidisciplinaire comprenant un ou une spécialiste des services complémentaires au moyen de technique d'observation systématique et d'instruments standardisés d'évaluation, est caractérisé par :

- des comportements agressifs ou destructeurs de nature antisociale dont la fréquence est élevée depuis plusieurs années
- des comportements répétitifs ou persistants qui violent manifestement les droits des autres élèves ou les normes sociales propres à un groupe d'âge qui prennent la forme d'agressions verbales ou physiques, d'actes d'irresponsabilité ou de refus constant à l'autorité. (p. 7)

Nous reconnaissons que cette définition officielle et administrative est pratique afin que les élèves identifiés puissent bénéficier des services adaptés à leurs besoins.

1.5.4 Le trouble du comportement dans le cadre de notre recherche

Il est primordial de préciser que la catégorie des élèves à risque (*voir* section 1.5.3) captera notre attention pour la présente recherche. Les élèves en classe d'accueil qui présentent des troubles de comportement auxquels nous faisons référence, n'ont pas nécessairement des troubles *graves* du comportement puisqu'ils ne sont pas en classe spéciale pour ce type de trouble. Ils n'ont pas non plus subi de tests d'évaluation de leurs comportements sans compter l'intensité et la fréquence des comportements qui n'ont pas été prises en compte (leur arrivée récente au Québec est un des facteurs empêchant l'évaluation de ces critères).

Des élèves à risque du secondaire peuvent présenter plusieurs caractéristiques (MEQ, 2000) dont celles-ci qui ont retenu notre attention:

- Se sont absentés, sans motif valable, de plusieurs cours ;
- Ont été impliqués dans plusieurs incidents touchant la discipline (suspension, retenues, etc.) ;
- Ont des troubles du comportement.***

C'est surtout le critère suivant (à la suite de l'énumération exhaustive des caractéristiques des élèves à risque) qui a été décisif pour nous et nous a convaincu du choix que nous faisons pour catégoriser les élèves de la recherche dans cette sous-catégorie des élèves en difficulté d'adaptation :

D'autres élèves éprouvent des difficultés à cause de leur non-maîtrise de la langue d'enseignement, de leur mésadaptation à la culture d'accueil, de leur incompréhension des nuances de la langue, et ce, malgré des mesures d'accueil ou le temps passé dans une classe ordinaire. Eux aussi peuvent avoir besoin de services adaptés. (MEQ, 2000, p. 6)

C'est dans cette optique que nous nous intéresserons aux élèves à risque plutôt qu'à des élèves ayant des troubles graves du comportement. Toutefois, nous comptons élaborer le concept de troubles du comportement au chapitre 2 (cadre de références théoriques) en

proposant une recension de différentes typologies pour mieux cerner ce concept complexe et non consensuel.

1.6 Pertinence

La présente recherche présente trois types de pertinence : 1) scientifique ; 2) sociale et 3) communicationnelle. Depuis la création des classes d'accueil, les chercheurs n'ont cessé de s'intéresser aux élèves qui les fréquentaient, aux relations école-famille qu'ils engendraient et à leur efficacité relativement à la francisation et à l'intégration des élèves immigrants. D'un point de vue scientifique, cette étude qualitative viendra s'ajouter à des données et à des analyses concernant les classes d'accueil, compilées depuis près de 40 ans. Ces données seront pertinentes dans la mesure où elles s'intéressent, non pas à la fonction linguistique des classes d'accueil -principal point d'intérêt des chercheurs dans ce domaine- mais à leur fonction de socialisation et d'intégration en étudiant les représentations sociales des troubles du comportement d'élèves de ces classes, du point de vue de quatre acteurs scolaires (enseignants, direction, parents et élèves) œuvrant dans deux écoles.

La pertinence sociale de cette étude réside dans le fait qu'elle s'insère dans les préoccupations de premier ordre des acteurs sociaux et scolaires, tant praticiens (enseignants, parents, etc.) que décideurs (directions d'écoles, etc.). En effet, plusieurs auteurs rapportent que la diversité ethnoculturelle croissante engendre des difficultés tout aussi croissantes pour ces acteurs. Notamment, « c'est dans les écoles secondaires que les relations ethniques seraient les plus difficiles » (violence physique et verbale) selon Robert et Tondreau (1997). La recherche étudiant les représentations sociales des acteurs dans le cadre d'une classe d'accueil au secondaire portera certes un éclairage sur les principaux facteurs et représentations sociales qui alimentent ces difficultés relationnelles ou qui pourraient aider à les affronter.

Enfin, cette recherche a une pertinence communicationnelle importante. Au terme de cette recherche, il sera possible de clarifier le concept de trouble du comportement en

identifiant les représentations sociales de chacun des acteurs scolaires. Comme il est mentionné dans la section 1.4, il existe une incompréhension partagée entre le personnel scolaire et les parents des élèves immigrants. Cette clarification de termes ne pourra que favoriser un dialogue plus fertile entre les acteurs scolaires.

1.7 Question centrale de recherche

Étant nous-mêmes d'origine immigrante et arrivée au Québec au cours de notre formation secondaire, nous sommes étonnées, bien que ce ne fût pas notre cas, de constater les difficultés d'intégration des élèves qui fréquentent la classe d'accueil. Nous voulons essayer de comprendre les représentations sociales que se font les acteurs impliqués de l'inadaptation de certains élèves reflétée par leurs troubles de comportement. Nous voulons y arriver en cernant les différentes réponses découlant des questions suivantes :

Question 1 : « Quelles sont les représentations sociales des troubles du comportement d'élèves du secondaire fréquentant une classe d'accueil : points de vue d'enseignants ? »

Question 2 : « Quelles sont les représentations sociales des troubles du comportement d'élèves du secondaire fréquentant une classe d'accueil : points de vue de la direction ? »

Question 3 : « Quelles sont les représentations sociales des troubles du comportement d'élèves du secondaire fréquentant une classe d'accueil : points de vue de parents ? »

Question 4 : « Quelles sont les représentations sociales des troubles du comportement d'élèves du secondaire fréquentant une classe d'accueil : points de vue d'élèves ? »

Ces quatre questions regroupées forment notre question centrale :

« Quelles sont les représentations sociales des troubles du comportement d'élèves du secondaire fréquentant une classe d'accueil : points de vue d'enseignants, de la direction, de parents et d'élèves ? »

Dans ce chapitre nous venons de présenter la problématique et l'état de la situation relativement à notre étude. Après avoir survolé le contexte de l'immigration au Québec (1.1), nous avons survolé la problématique de l'école (1.2), de la classe d'accueil (1.3) et des quatre acteurs scolaires inhérents (1.4). Par la suite, nous avons défini la notion de trouble du comportement selon la définition officielle du MEQ afin de mieux le situer dans le contexte de notre recherche (1.5). La pertinence de la recherche (1.6) et la question (1.7) y découlant ont été traitées en dernier lieu.

Maintenant, les propos du premier chapitre nous amènent à l'élaboration, dans le deuxième chapitre, de notre cadre de références théoriques- autour des représentations sociales et autour de différentes typologies de troubles du comportement - et de nos objectifs de recherche.

CHAPITRE II

CADRE DE RÉFÉRENCES THÉORIQUES

Le Chapitre 2 sera divisé en quatre parties : les représentations sociales (2.1) et les différentes typologies de troubles du comportement (2.2) qui serviront de cadre d'analyse (2.3) et les objectifs que nous voulons rencontrer par cette recherche (2.4)

2.1 Représentations sociales

Le champ théorique des représentations sociales est vaste. Nous expliquerons d'abord les principales avancées théoriques (2.1.1), puis par la suite, nous les situerons par rapport aux représentations sociales chez les acteurs scolaires selon des résultats d'études conduites à ce propos (2.1.2)

2.1.1 Avancées théoriques

La notion de représentation sociale fut d'abord développée par Durkheim en 1895 sous l'appellation de représentation collective. Pour lui, la représentation collective traduit la façon dont le groupe se pense dans ses rapports avec les objets qui l'affectent.

Toutefois, la représentation sociale devint un véritable objet d'étude grâce à Moscovici (1961, 1984) qui l'élabora pour mieux comprendre comment le savoir est représenté dans la société et partagé par ses membres sous forme de théories du sens commun, en rapport avec les divers aspects de la vie et de la société. Il définit **une représentation sociale comme une modalité de connaissance particulière dont la fonction première consiste à élaborer les comportements et la communication entre individus d'une société donnée**. Comment le monde est-il perçu par les individus ? Tel est l'objet d'analyse des représentations sociales. Moscovici insiste particulièrement sur la fonction communicatrice de la représentation sociale. La communication joue en effet un rôle fondamental dans les échanges et interactions qui concourent à l'institution d'un

univers consensuel. De surcroît, la représentation est, pour lui, sociale parce qu'elle intègre dans l'analyse, l'appartenance à une communauté, à une culture et contribue à définir un groupe social dans sa spécificité.

Jodelet (1997) abonde dans le même sens en indiquant que le partage d'une idée, d'un langage est une manière d'affirmer un lien social, une identité. Elle partage aussi la visée dans laquelle Moscovici (1961) a développé sa théorie :

Les représentations sociales doivent être étudiées en articulant éléments affectifs, mentaux, sociaux et en intégrant à côté de la cognition, du langage et de la communication, la prise en compte des rapports sociaux qui affectent les représentations et la réalité matérielle, sociale et idéelle sous laquelle elles ont à intervenir. (p. 58)

Les représentations sont, pour elle, des phénomènes complexes toujours activés et agissant dans la vie sociale. Elle décrit une représentation sociale comme « **une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social** » (Jodelet, 1989, p.36). Elle ajoute que la représentation sociale est toujours une représentation de quelque chose (l'objet) -il n'y a donc pas de représentation sans objet- et de quelqu'un (le sujet). Les caractéristiques de l'objet et du sujet auront une incidence (influence) sur ce qu'elle est (en d'autres termes, sur le produit final, soit la représentation sociale). La représentation sociale est donc tout aussi mentale puisqu'elle restitue symboliquement l'objet.

Par ailleurs, implicitement transmise, une représentation sociale n'est pas un système statique mais, un système qui structure notre rapport au monde. Elle permet aussi de coder, d'appréhender le monde en fonction de la culture à laquelle on appartient. Elle servira de filtre par lequel l'individu voit le monde et le comprend. Elle est alors prise comme système d'interprétation qui oriente et organise les conduites et les communications sociales. C'est pour cela qu'on ne peut enlever à la notion de représentation sociale les processus

individuels, interindividuels, intergroupes et idéologiques qui entrent en relation les uns avec les autres et qui créent une dynamique d'ensemble aboutissant à cette notion.

Pilier de la même école de pensée, Abric (1994, 2003) fait toutefois une nette distinction entre image, perception et représentation sociale. L'image est un reflet plus ou moins élaboré de la réalité extérieure tandis que la perception, d'un point de vue cognitiviste, est une activité mentale de reconstruction de la réalité, où le sujet et l'objet sont présents et interdépendants. Toutefois, ces concepts rejoignent les représentations sociales : l'image par ses fonctions de sélection et d'organisation et la perception par l'importance accordée à la dimension symbolique de l'interaction sujet-objet ainsi qu'à l'activité du sujet. La représentation sociale supprime la dichotomie sujet-objet évoqué par les notions d'image et de perception.

De ces prémisses, Abric pose la définition suivante : « **la représentation est le produit et le processus d'une activité mentale par laquelle un individu ou un groupe reconstitue le réel auquel il est confronté, et lui attribue une signification spécifique** » (Abric, 1987, p. 64).

Il avance par ailleurs que la représentation sociale est composée de trois éléments fondamentaux : un noyau central, un ensemble d'informations d'attitudes et de croyances organisé autour de ce noyau central et un système de catégorisation. Nous retenons particulièrement que le noyau central d'une représentation est un élément ou ensemble d'élément qui donne à cette représentation sa signification et sa cohérence. Il est le fondement même de la structure et de la nature de la représentation.

Rivière (2002), s'appuyant sur les trois auteurs ci-haut cités ainsi que sur les aspects communicationnel, social et psychique sur lesquels ils insistent, définit une représentation sociale comme « **l'élaboration d'un objet par une communauté qui établit des modalités d'agir et de communiquer** » (p.17). Selon lui, les représentations sont

fonctionnelles et pratiques, permettent une compréhension de la réalité et orientent les comportements. Il revient à dire que les comportements, actions et discours des individus (en l'occurrence les acteurs scolaires) sont donc influencés par leurs représentations sociales.

2.1.2 Les représentations sociales chez les acteurs scolaires : que sait-on ?

Plusieurs autres auteurs dont Doise (1996, 1997), Flament (1997) et Kaës (1997) ont rendu fertile le cadre de références théoriques des représentations sociales par leurs nombreux écrits sur le sujet, en lien avec plusieurs domaines, sans toutefois l'épuiser. Nombre de recherches de diverses disciplines, exploitant cette notion, ont été conduites. Notre attention a été retenue entre autres par des recherches touchant les représentations sociales des acteurs scolaires en milieu éducatif. À ce titre, Gilly (1997) recense des particularités intéressantes à propos des représentations sociales d'inspecteurs scolaires français (que nous comparons ici aux directions d'école considérant leur rôle à la charnière entre l'administration scolaire et la réalité quotidienne du fonctionnement des classes dont elle est chargée). Il relève que bien que leurs représentations sociales soient complexes et contradictoires, elles n'en restent pas moins cohérentes. Ce même dualisme est présent dans le discours des instituteurs (en l'occurrence des enseignants).

À l'instar des inspecteurs, il y a une structure d'ensemble dominante, constituant l'essentiel de leur discours, qui s'inspire du modèle traditionnel en éducation (où l'enseignant est transmetteur de connaissances et l'élève apprenant) bien qu'ils aient un discours qui laisse croire le contraire à première vue. En effet, l'auteur avance, que malgré les réformes en éducation, le discours de fond (le noyau central) reste inchangé, à la différence que les enseignants font fréquemment référence au milieu parental pour expliquer les difficultés des élèves à l'école. Ainsi, les enseignants ne recherchent et n'intègrent que l'information compatible avec le schème central. Cela ne les empêche alors pas de véhiculer auprès des parents le discours officiel prescrit par l'État tel discours simplement retransmis.

La recherche de Gigling (2001) auprès d'étudiants universitaire, futurs enseignants du secondaire, mène aux mêmes conclusions. En effet, il s'est avéré que ces futurs enseignants du secondaire intègrent des connaissances à propos de conceptions de l'enseignement auxquelles ils n'adhèrent pas. Aussi, les futurs enseignants restent ancrés dans une vision traditionnelle de l'enseignement (enseignement centré sur l'acquisition des connaissances) tandis que les connaissances théoriques qu'ils déclarent sont de conceptions d'inspiration humaniste où l'accent est mis sur le bien-être de l'élève avant tout.

En ce qui concerne les parents, Gilly (1997) retient l'attention sur la différence qui existe entre les opinions des parents socio-économiquement favorisés de ceux qui sont défavorisés. Les parents de milieux défavorisés arboraient des attitudes moins critiques et plus conformistes à l'égard de l'école. Ils valorisaient les savoirs scolaires dont l'accès « représentaient pour eux à la fois une possibilité de réhabilitation sociale et culturelle de leur groupe et de l'espérance très concrète que, grâce à l'école, leurs enfants pourraient prétendre à une meilleure insertion socioprofessionnelle que la leur » (p. 393). Mais en dernière analyse, c'est la valeur individuelle de l'enfant qui prévaut (noyau central).

D'après Gilly (1997) et Gigling (2001), ces résultats nous ont montré que les représentations sociales sont le fruit de compromis contradictoires sous la double pression de facteurs idéologiques et de contraintes. Ils nous laissent appréhender, malgré nous, des résultats aussi concluants au terme de notre recherche. Afin de dresser le cadre d'analyse qui nous conduira à l'étape finale de discussion de notre recherche, il nous faut aussi prendre en compte les principales typologies des troubles du comportement (objet d'étude).

2.2 Différentes typologies de troubles du comportement

Dans cette section, nous aborderons diverses typologies des troubles du comportement : la typologie clinique du DSM-IV-TR (2.2.1), la typologie de Quay et Peterson (2.2.2), la typologie transactionniste de Kauffman (2.2.3), pour conclure avec la typologie des comportements-types de Brophy et Rohrkemper (2.2.4).

Les définitions évolutives du MEQ (*voir* sect. 1.5.2 et 1.5.3) démontrent un effort pour rallier les définitions de plus d'un auteur, bien qu'elles ne puissent faire l'unanimité. La difficulté à trouver une définition unique réside particulièrement dans le fait de tracer la frontière entre trouble et normalité, surtout lorsque le problème est léger ou modéré (St-Laurent, 2002). Il faut alors se demander « pourquoi classifier ce qui est si difficile à définir ». Lorsqu'il y a classification, il y a certes un grand risque de stigmatisation. Et toute classification reste complexe et recèle des ambiguïtés. À l'instar de Kauffman (2005), nous insistons tout de même sur la nécessité de classer. L'effort de classification est fait dans le but, non seulement de contribuer à l'apport des connaissances scientifiques, mais surtout pour communiquer. En d'autres mots, nous devons clairement identifier les problèmes afin d'être capable d'en parler, du moins, efficacement. C'est dans cette optique que nous présenterons quelques typologies connues des troubles du comportement. Au terme de cette exercice, nous pourrions alors faire le choix d'une typologie que nous considérerons correspondre à notre objet de recherche.

2.2.1 Typologie clinique du DSM-IV-TR

La classification proposée par le DSM-IV-TR, 2000 (*Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux*, 4^e édition, révisée en 2004), de l'American Psychiatric Association, suggère une approche clinique. Elle est souvent utilisée par les psychiatres et par les psychologues cliniciens. Elle définit en 10 catégories les troubles mentaux habituellement diagnostiqués pendant la première enfance, la deuxième ou l'adolescence. Ces catégories comprennent parfois des sous-catégories et indiquent parfois différents degrés de sévérité. Les critères diagnostiques sont clairement énoncés pour chaque catégorie ou sous-catégories. De manière générale, elles peuvent être ainsi décrites :

1. *Retard mental* :

- Fonctionnement intellectuel général significativement inférieur à la moyenne ;
- Déficits concomitants ou altérations du fonctionnement adaptatif.

2. *Troubles d'apprentissage* qui comprennent les troubles en lecture, écriture et calcul ;

3. *Troubles des habilités motrices* qui comprennent le trouble de l'acquisition de la coordination ;
4. *Troubles de la communication* : qui comportent les troubles du langage et de la phonologie ;
5. *Troubles envahissants du développement* qui renferment cinq sous-catégories dont le trouble autistique est le plus connu ;
6. *Troubles : déficit de l'attention et comportement perturbateur* : cette catégorie est celle se rapprochant le plus des comportements étudiés dans cette étude. On y retrouve notamment le trouble des conduites et le trouble oppositionnel avec provocation ;
7. *Troubles de l'alimentation et troubles des conduites alimentaires de la première ou de la deuxième enfance* qui consistent en l'ingestion répétée de substances non nutritives en concomitance avec un autre trouble ;
8. *Troubles : tics* qui sont relatifs aux tics moteurs et verbaux ;
9. *Troubles du contrôle sphinctérien* qui comprend 2 sous-catégories, telles que 1) Encoprésie et 2) Énurésie ;
10. *Autres troubles de la première enfance, de la deuxième enfance ou de l'adolescence* comprenant : 1) Trouble : anxiété de séparation, 2) Mutisme sélectif et 3) Trouble réactionnel de l'attachement de la première ou de la deuxième enfance.

Cette classification bien que très connue n'a pas l'avantage de s'adresser au milieu scolaire ni de donner des indications pour l'intervention à l'école (Saint-Laurent, 2002). Elle est utilisée par les professionnels de la santé et rarement par les intervenants scolaires, les classifications en éducation exigeant des comportements fonctionnels et devant être opérationnelles. Les comportements définis n'ont pas tous une dimension comportementale, mais plutôt psychique et mentale et même médicale.

2.2.2 Typologie bipolaire de Quay et Peterson

D'abord été développé par Achenbach et Ross, le schème bipolaire externalisé-internalisé est celui utilisé par Quay et Peterson (1987) pour classer les problèmes qu'un enseignant peut rencontrer dans une classe. Les comportements externalisés dérangent

l'entourage en plus de nuire à l'élève, alors que les comportements internalisés nuisent surtout à l'élève lui-même. Quay et Peterson (1987) sont parmi les auteurs les plus connus de cette approche. Ils définissent sommairement les six principaux sous-types de problèmes internalisés-externalisés que l'on peut rencontrer dans une classe:

1. *Troubles de la conduite* : recouvre les comportements antisociaux persistants qui nuisent au fonctionnement de l'élève et de la classe ;
2. *Agressivité socialisée* : correspond à des comportements antisociaux et est associé au phénomène de gang ;
3. *Problèmes d'attention et de maturité* : comprend les élèves qui manquent de persévérance dans les tâches, ont de la difficulté à se concentrer, sont peu motivés par rapport à l'école et qui sont dépendants de l'adulte;
4. *Anxiété-retrait* : inclut des comportements caractérisés par l'hypersensibilité, la dépression, l'isolement social et un faible estime de soi;
5. *Comportement psychotique* : fait référence aux enfants qui présentent des troubles de la pensée, un mauvais contact avec la réalité et une attitude d'isolement importante. Selon la classification du MEQ, 2000, ce trouble appartient aux troubles envahissants du développement et inclut l'autisme et la schizophrénie ;
6. *Hyperactivité* : réfère à l'élève dont l'agitation est telle qu'elle interfère avec son apprentissage et les activités de la classe. L'élève a de la difficulté à contrôler son impulsivité et à prévoir les conséquences de ses gestes.

Ces catégories ne sont toutefois pas mutuellement exclusives en ce sens qu'un même élève peut présenter des comportements relatifs à plus d'une catégorie à la fois et ce, tant externalisée qu'internalisée. Il ne pourrait pas non plus avoir une cote élevée qu'à une seule dimension. Au contraire, plusieurs élèves présentant un trouble du comportement peuvent avoir une cote élevée à plusieurs de ces catégories (Kauffman, 2005). Il faut noter par ailleurs que cette typologie a également le mérite d'être fonctionnelle parce qu'elle présente des catégories opérationnelles qui permettent une intervention éducative.

2.2.3 Typologie transactionnelle de Kauffman

Kauffman (2005) propose, pour sa part, une typologie basée sur sept types de comportement. Cet auteur est très cité dans les documents officiels du ministère les plus récents. Sa typologie propose sept troubles. Les six premiers correspondent à la classification du ministère des troubles du comportement, le septième et dernier étant la schizophrénie et troubles envahissants du développement. Kauffman (2005) a une vision transactionniste du trouble du comportement, c'est-à-dire qu'il considère les relations de causes à effet des troubles du comportement comme étant multiples et provenant de différentes sources. Toutefois, il classe les comportements selon qu'ils sont sur-réactifs ou sous-réactifs. Ce continuum est similaire à celui de Quay et Peterson (1987). Les comportements sur-réactifs correspondraient à des comportements externalisés et les sous-réactifs à ceux internalisés. Ils se définissent comme suit :

1. *l'hyperactivité et le déficit d'attention* : l'enfant agit sans penser, est nerveux ou est souvent distrait ;
2. *le trouble ouvert de la conduite* : l'enfant défie directement les figures d'autorité, fait mal aux autres en étant hostile, agressif ;
3. *le trouble couvert de la conduite* : l'enfant ment, vole, s'absente de l'école, est fréquemment expulsé de l'école, agit à l'insu des adultes ;
4. *la délinquance juvénile, la sexualité précoce et l'usage de drogue* : l'enfant commet des actes criminels menant vers une arrestation policière (vol à main armée, vandalisme), consomme des substances illicites ;
5. *l'anxiété et problème analogues* : l'élève est anxieux, a des pensées ou images répétitives, ses peurs sont excessives au point de nuire à son développement social ou à ses apprentissages ;
6. *la dépression et comportement suicidaire* : l'enfant éprouve de la tristesse, se dévalorise et a parfois des idées suicidaires.

Nous remarquons que les quatre premiers comportements de cette typologie sont de nature sur-réactifs et les trois autres, de nature sous-réactifs. Cependant, le premier,

l'hyperactivité et le déficit d'attention, renferme les deux pôles à la fois, contrairement aux typologies du DSM-IV-TR et de Quay et Peterson (1987) qui en font un traitement distinct.

2.2.4 Typologie des comportements-types de Brophy et Rohrkemper

Cette typologie est le fruit d'une recherche menée avec rigueur auprès d'enseignants du primaire. Une liste de près de 75 comportements problématiques fut d'abord développée par une équipe de recherche multidisciplinaire et des enseignants. Cette liste connue alors une première épuration pour se réduire à 20 problèmes-types, évitant ainsi les répétitions. Les terminologies et concepts furent raffinés selon des études antérieures sur les problèmes de comportement chronique pendant l'enfance. Une seconde épuration fut effectuée afin d'éliminer les comportements-types les moins sévères ou indéterminés. A alors émergé les 12 problèmes de comportement-types (*voir* tableau 2.2.4). Cette deuxième et dernière épuration est particulièrement intéressante parce qu'elle permet aux problèmes de comportement tels que définis d'être mutuellement exclusifs. Certes, certains comportements-types peuvent coexister chez un même élève, mais les enseignants laissent entendre qu'ils utiliseraient des stratégies différentes pour y faire face et les procédures d'interventions prévues ont été élaborées de manière à les traiter séparément.

Ces 12 problèmes de comportements-types, souvent rencontrés dans les classes, devaient servir à identifier les stratégies qu'utiliseraient les enseignants pour intervenir dans de telles situations. Les résultats s'articulaient autour des trois axes de la théorie de l'attribution causale, selon que : 1) le problème était imputable à l'élève ; 2) le problème était imputable à l'élève et à l'enseignant et 3) le problème était imputable à une personne ou un événement extérieur à l'élève, autre que l'enseignant.

Cette typologie a l'avantage de regrouper des comportements tels que retrouvés dans la salle de classe, et tels qu'ils sont vécus par les enseignants plutôt que relevant d'une théorie, d'une liste de critères diagnostiques. Elle nous intéresse tout particulièrement parce

que, contrairement aux précédentes, l'effort est mis pour identifier les comportements problématiques les plus fréquemment rencontrés en classe.

Le tableau 2.2.4 reprend les 12 problèmes de comportement-types, librement traduit et adapté d'après « The 12 problem Student Types Investigated in Classroom Strategy » (Brophy et Rohrkemper, 1981, p. 296). Ces comportements-types se situent sur le continuum reliant les deux pôles (externalisé/internalisé ou sur-réactif/sous-réactif) décrits par les typologies de Quay et Peterson (1987) et de Kauffman (2005). Toutefois, pour les besoins de notre recherche, indépendamment de sa position sur ce continuum, nous ne retiendrons que huit des comportements-types, soient :

1. Le syndrome de l'échec
2. Le sous-rendement scolaire
3. L'hostilité déguisée
4. La défiance
5. L'hyperactivité
6. La difficulté d'attention et de concentration
7. Rejeté par les pairs
8. La timidité /retrait

En effet, nous ne retiendrons pas le perfectionnisme, les troubles de l'apprentissage, l'hostilité/agressivité, ni le manque de maturité. Effectivement, mis à part un effort de garder des comportements qui reprennent les catégories communes aux typologies ci-haut décrites, nous voulons aussi arrimer les comportements retenus à notre objet d'étude, à notre contexte de recherche. Par ailleurs, nous considérons le « perfectionnisme » et le « manque de maturité » comme des caractéristiques propres à l'élève, des traits de caractère, attribuables à leur tempérament respectif. De plus, l'élève ayant un trouble d'apprentissage diagnostiqué serait référé dans une classe spéciale et ne peut être considéré comme ayant un trouble d'ordre comportemental, bien qu'il puisse y avoir concomitance. Il en va de même pour l'élève qui serait hostile/ agressif : il fréquenterait généralement une

classe restreinte et fermée de difficultés graves de comportement (catégorie B des EHDAA) et non une classe d'accueil concernée par l'étude, milieu dans lequel nous rappelons que les troubles du comportement dont il est question, sont légers ou modérés (*voir* section 1.5.4) dans la plupart des cas.

Tableau 2.2.4

Les douze problèmes de comportement-types répertoriés dans une étude de stratégies de classe

- 1. Syndrome de l'échec :** Ces élèves sont convaincus qu'ils ne peuvent pas faire le travail. Ils évitent souvent de commencer ou abandonnent facilement. Ils s'attendent à échouer même après avoir réussi.
- 2. Perfectionnisme :** Ces élèves sont anxieux et craignent de faire des erreurs. Ils s'imposent des objectifs si élevés qu'ils ne sont jamais satisfaits de leur travail (tandis qu'ils devraient).
- 3. Sous rendement scolaire :** Ces élèves fournissent le minimum d'efforts. Ils manquent de motivation et n'accordent pas d'intérêt au travail scolaire.
- 4. Troubles d'apprentissage :** Ces élèves éprouvent de la difficulté à réussir même s'ils travaillent fort. Leur problème est un faible potentiel plutôt qu'un manque de motivation. Ils progressent lentement et n'arrivent pas toujours à terminer leur travail.
- 5. Hostilité/agressivité :** Ces élèves expriment leur agressivité par des troubles manifestes de la conduite. Ils sont difficiles à contrôler. Par exemple, ils peuvent menacer, frapper, se battre, endommager la propriété d'autrui, etc.
- 6. Hostilité déguisée :** Ces élèves expriment leur opposition ou leur résistance à l'enseignant de façon indirecte. Ils dérangent subtilement, sont à la limite de l'acceptable avec les règlements. Il est souvent difficile d'évaluer si leur comportement est délibéré ou pas, s'ils font exprès ou pas.
- 7. Défiance :** Ces élèves s'opposent ouvertement à toute forme d'autorité et sont en lutte de pouvoir avec l'enseignant. Ils veulent faire à leur façon. Ils peuvent résister verbalement ou physiquement.
- 8. Hyperactivité :** Ces élèves bougent constamment même quand ils sont assis. Leurs mouvements incessants peuvent sembler désordonnés. Ils dérangent souvent les autres élèves par les mouvements et les bruits qu'ils font. Par exemple, ils ricanent, se grattent, touchent les autres ou les objets de façon excessive.
- 9. Difficulté d'attention et de concentration :** Ces élèves ont de la difficulté à soutenir leur attention et à maintenir leur concentration très longtemps. Ils complètent rarement une tâche. Ils sont facilement dérangés par les bruits, les sons, les images. Ainsi, ils ont de la difficulté à s'adapter rapidement aux changements de situation.
- 10. Manque de maturité :** Ces élèves sont peu développés en ce qui concerne leur stabilité émotionnelle, leur autonomie, leur sens des responsabilités, leurs habiletés sociales. Ils ont des comportements qui seraient normaux pour des enfants plus jeunes : ils peuvent pleurer facilement, perdre leurs affaires personnelles, demander fréquemment de l'aide et être très dépendants.
- 11. Rejeté par les pairs :** Ces élèves recherchent la compagnie de leurs pairs, mais ils sont rejetés, ignorés ou exclus. Ils sont obligés de travailler et de jouer seuls. Ils manquent d'habiletés sociales et sont souvent la cible de remarques et de petites mesquineries ou moqueries.
- 12. Timidité/retrait :** Ces élèves évitent les contacts avec les autres. Ils sont silencieux, tranquilles et ils ne réagissent pas bien aux autres. Ils ne prennent pas d'initiatives ni n'attirent l'attention.

2.3 Cadre d'analyse

Somme toute, les définitions et typologies des troubles du comportement ainsi que celles des représentations sociales nous serviront à construire notre cadre d'analyse (voir tableau 2.3), à organiser, comprendre et interpréter les données. Ce cadre d'analyse nous permettra d'opérationnaliser notre question de recherche et de l'analyser. À travers les représentations sociales, nous pourrons porter un regard sur ce que les participants perçoivent être un trouble du comportement des élèves en classe d'accueil, puisque ces représentations expriment le point de vue de tous les acteurs scolaires qui les forgent et qui donnent de l'objet qu'elles représentent, soit les troubles du comportement, une définition spécifique (Jodelet, 1989). Les huit comportements ou catégories retenus dans la typologie de Brophy et Rohrkemper (1981) nous permettra de camper une grille d'analyse des réponses des participants (fig. 2.3). C'est ainsi que nous comptons analyser les représentations sociales des troubles du comportement d'élèves du secondaire fréquentant une classe d'accueil : points de vue d'enseignants, de la direction, de parents et d'élèves.

Tableau 2.3
Exemple de cadre d'analyse de contenu

| Thèmes | Participants | | |
|---------------|---------------|---------------|---------------|
| | Participant 1 | Participant 2 | Participant 3 |
| Unité de sens | | | |
| Unité de sens | | | |
| Unité de sens | | | |

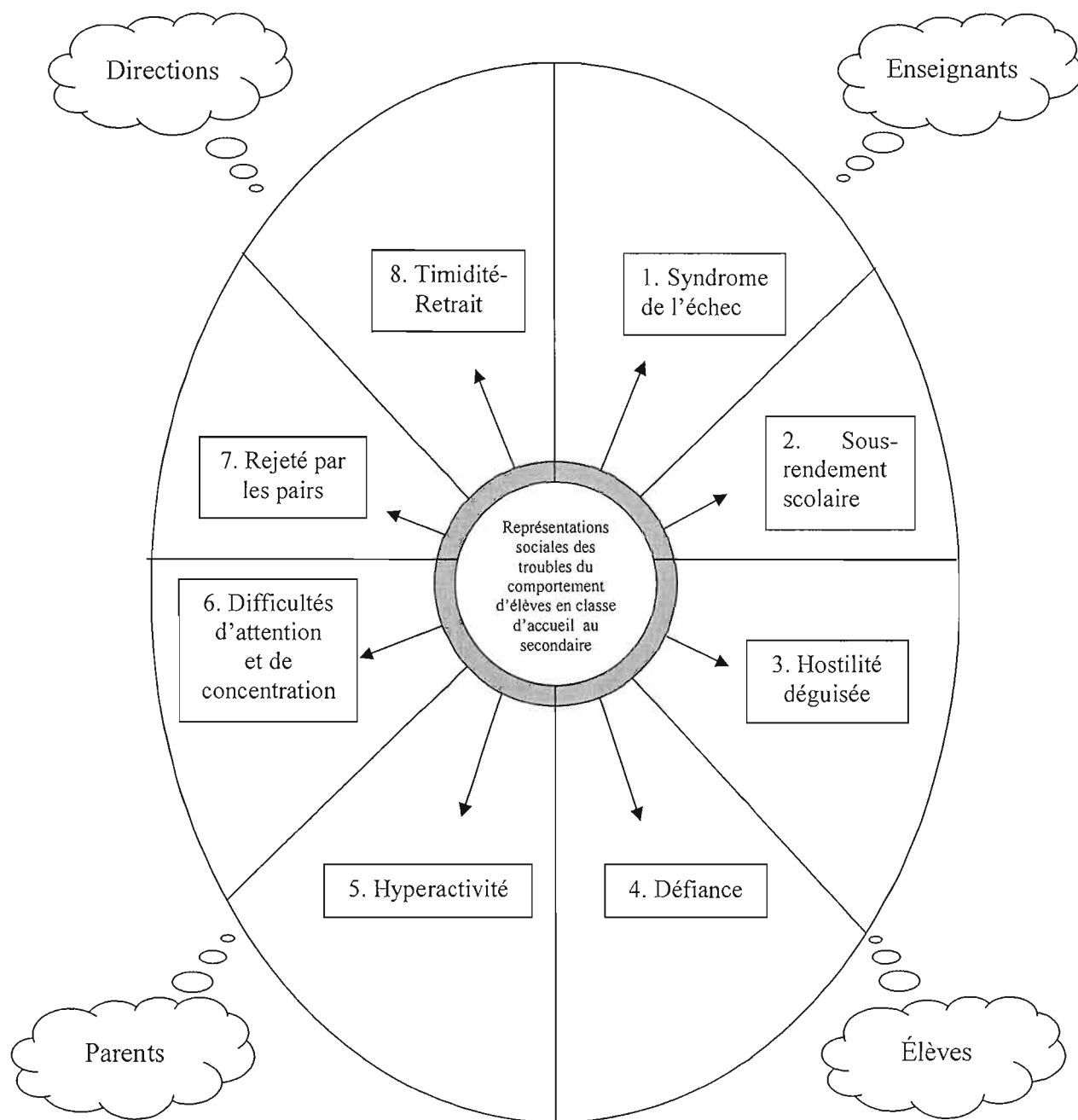


Figure 2.3
Proposition de la grille d'analyse

2.4 Objectifs

Les objectifs visant à répondre à la question centrale de recherche, soit : « Quelles sont les représentations sociales des troubles du comportement, selon la typologie de Brohphy et Rohrkembper, d'élèves du secondaire fréquentant une classe d'accueil : points de vue d'enseignants, de la direction, de parents et d'élèves? », sont :

Objectif 1 : Identifier les représentations sociales des troubles du comportement d'élèves du secondaire fréquentant une classe d'accueil selon le point de vue d'enseignants, de la direction, de parents et d'élèves.

Objectif 2 : Analyser et comparer ces différentes représentations sociales des troubles du comportement telles que décrites par les quatre acteurs scolaires.

Le chapitre 2 nous a permis de mieux saisir la notion de représentation sociale (2.1) de même que les différentes typologies des troubles du comportement (2.2). Nous avons ensuite pu bâtir notre cadre d'analyse (2.3) à partir de ces notions et typologies décrites. Les deux objectifs sous-jacents à cette démarche ont été clairement identifiés afin de servir de guide dans la poursuite de notre recherche. Les chapitres subséquents serviront donc à tout mettre en œuvre pour rencontrer les objectifs fixés, le chapitre 3 explicitant en premier lieu le « comment ».

CHAPITRE III

CADRE MÉTHODOLOGIQUE

Dans le troisième chapitre, nous proposons d'abord le type de recherche (3.1), la sélection des écoles et des participants (3.2) et la collection des données et outils méthodologiques (3.3). Par la suite, nous présenterons le traitement des données (3.4) et les critères de scientificité de rigueur pour cette étude (3.5).

3.1 Type de recherche

À l'instar de Lessard-Hébert, Goyette et Boutin (1996), nous reconnaissons la pertinence des méthodologies qualitatives dans le champ des sciences de l'éducation. Notre mémoire s'appuie sur trois types de recherche : qualitative, exploratoire et descriptive.

Cette recherche est tout d'abord qualitative parce qu'elle nous permet d'étudier un phénomène dans son contexte naturel et qu'elle utilise des données et des méthodes qualitatives de collecte et de traitement (Pourtois et Desmet, 1988). En effet, notre étude utilise la méthode de l'étude phénoménologique qui soutient notre collecte et notre traitement des données en ce sens qu'elle décrit le plus fidèlement possible l'univers perceptuel des personnes vivant une expérience- en l'occurrence la classe d'accueil. Par cette méthode, les données recueillies relèvent d'entrevues et de techniques comme l'observation directe précédées d'entrevues préliminaires auprès des gens du milieu à l'étude. Cette méthode guide notre traitement des données en quatre étapes proposées par Fortin (1996): 1) dégager le sens général de l'ensemble de la description des données ; 2) reconnaître les unités de sens émergentes ; 3) développer le contenu de ses unités de sens de façon plus approfondie et 4) réaliser une synthèse de tous les développements des unités de sens. Par ailleurs, comme l'indique Deslauriers (1987, 1991), la recherche qualitative s'intéresse, par le sens et

par l'observation d'un phénomène social dans son milieu naturel, à des échantillons plus restreints, mais étudiés en profondeur. Il est à préciser que la recherche qualitative ne se caractérise pas tant par ses données, mais plutôt par sa méthode d'analyse non mathématique.

Cette recherche qualitative est aussi exploratoire parce que, tout comme le précise Legendre (2005), elle essaie d'obtenir une compréhension préliminaire et une meilleure connaissance des représentations sociales des troubles du comportement d'élèves en classe d'accueil pour lesquels il existe peu de données actuellement. Elle veut également explorer toutes les avenues que peuvent emprunter cette dite étude.

Enfin, cette recherche aura une fonction descriptive simple puisqu'elle a pour objectif d'arriver à une image aussi complète et objective que possible des phénomènes sous observation en faisant appel à plusieurs techniques différentes de collecte de données (Legendre, 2005). Elle vise à caractériser le phénomène à l'étude, soit les représentations sociales des troubles du comportement. Elle privilégie également des méthodes de collectes de données variées telles l'entrevue et l'observation participante utilisées dans le cadre de cette recherche.

Ces fondements posés, nous pouvons maintenant poser nos critères de sélection des écoles et des acteurs scolaires participants à cette étude.

3.2 Sélection des écoles et des acteurs scolaires

La section 3.2 comprend les critères de sélection des participants de l'étude et le profil socio-démographique de chaque participant sélectionné dans les deux écoles.

Puisque nous voulons connaître les représentations sociales des troubles du comportement d'élèves en classe d'accueil de différents acteurs scolaires, Van der Maren (2004) propose de choisir les participants en fonction des caractéristiques qu'ils possèdent pour permettre d'obtenir des informations appropriées au sujet à l'étude. Ainsi, les critères généraux auxquels devaient répondre les participants s'entendent comme suit : 1) être en lien direct ou indirect avec une classe d'accueil participante ; 2) être capable de s'exprimer en français, surtout oralement, de façon suffisante pour comprendre les questions posées et se faire comprendre et 3) participer à l'étude volontairement.

En lien avec le premier critère nous avons donc choisi les membres des directions des écoles sélectionnées qui intervenaient régulièrement auprès des élèves des classes d'accueil. De même, les enseignants sélectionnés sont soit des titulaires, soit des spécialistes, enseignant aux élèves d'une classe d'accueil. Les parents étaient également des parents ou tuteurs d'élèves fréquentant une classe d'accueil. Les élèves sélectionnés fréquentent une classe d'accueil au moment de l'étude, mais n'ont pas nécessairement un trouble du comportement diagnostiqué.

Nous avons entamé le processus de sélection en communiquant avec deux écoles de la Grande région de Montréal ayant plusieurs classes d'accueil chacune. Cette mesure non aléatoire nous permettait d'opérer dans un milieu d'une grande diversité ethnique. Regroupant plusieurs classes d'accueil, ces écoles avaient des « Département-Accueil » et donc, « une culture de l'accueil ». Conséquemment, les représentations sociales des acteurs scolaires qui la composent prennent assises sur cette culture, avec pour toile de fond la diversité ethnique du milieu.

Nous avons fait parvenir une lettre explicative de la recherche à la direction de chacune des écoles (voir Appendice A). L'acceptation par un des membres de

direction (directeur, directeur-adjoint) était obligatoire pour que leur école participe à la recherche. Nous avons également rejoint les enseignants des classes d'accueil en leur distribuant une lettre explicative de la recherche (*voir* Appendice B) à la fin de laquelle, ils devaient indiquer s'ils acceptent de participer à la recherche et s'ils acceptent que leurs élèves participent à la recherche. Nous avons envoyé une lettre d'invitation aux parents par le biais de leurs enfants qui fréquentent une classe d'accueil participante, les invitant ainsi à participer à la recherche (*voir* Appendice C). Nous pouvions aussi accepter la recommandation d'un parent proposée par un enseignant, pour autant que ce parent ait un enfant dans une classe d'accueil. Nous avons eu le consentement tacite de tous les parents pour rencontrer leurs enfants, de par la lettre d'invitation les informant de la recherche. Cette rencontre était prévue à l'école, avec plusieurs élèves à la fois (*voir* section 3.3. groupe de discussion) et en présence d'un membre du personnel scolaire comme le bibliothécaire, le titulaire, etc., à titre de témoin.

Nous étions assurée de la participation d'un membre de la direction puisque c'était un critère incontournable de sélection des écoles. Cependant, nous espérions avoir la participation de trois enseignants par école et de trois parents par école, mais concernant les parents, nous n'avons eu que deux parents pour l'école A et un parent pour l'école B. Les élèves ont été aléatoirement sélectionnés dans les classes des titulaires participants. Nous rappelons que la capacité à s'exprimer ouvertement et un niveau de français suffisant étaient de rigueur pour le choix des élèves. Sur cette base, les titulaires nous ont guidée alors dans ce processus de sélection en nous recommandant certains élèves. Nous n'avons pu former qu'un sous-groupe de discussion par école au lieu de deux comme prévu. Tel que suggéré par Geoffrion (2003), chacun des groupes de discussion retenus pour l'étude était composé de 8 à 10 élèves. Les élèves de chaque groupe de discussion provenaient d'une même classe, l'organisation logistique étant ardue. Les deux premiers groupes de discussion animés

n'ont pu être retenus parce que le niveau de compréhension et d'expression en français était insuffisant. Les discussions étaient difficiles à démarrer et à comprendre. Nous avons donc dû accentuer le critère se rapportant à la langue et avons animé deux autres groupes de discussion que nous avons retenus.

Contrairement à nos prévisions ($n=9$), nous avons eu environ six sources de données par école (école A : $n=7$ et école B : $n=6$). La participation de tous ces acteurs scolaires témoigne toutefois de leur grand intérêt pour la recherche puisqu'elle se fait sur une base volontaire.

Tableau 3.2

Nombre de participants retenus pour la recherche selon l'école A et l'école B

| Participants | École A | École B |
|---------------------|--------------------------|--------------------------|
| Enseignants | 3 | 3 |
| Direction | 1 | 1 |
| Parents | 2 | 1 |
| Élèves | 1 (gr. de discussion) | 1 (gr. de discussion) |

Les participants retenus rencontraient donc nos critères de sélection, mais ne restaient pas moins très différents les uns des autres. Voici, concrètement, dans les deux sous-sections qui suivront (3.2.1 pour l'école A et 3.2.2 pour l'école B), le portrait de chaque participant à l'étude. Ces portraits- respectivement : d'enseignants, de direction, de parents et d'élèves- nous aideront à mieux connaître la population interpellée, avec pour but optimal de mieux comprendre leurs représentations sociales des troubles du comportement.

3.2.1 Portrait de l'école A et de ses acteurs scolaires

Dans la section 3.2.1, nous voulons dresser le portrait sommaire socio-démographique de l'école A et de tous les participants s'y rattachant réalisé à partir des fiches remplies en début d'entretien (*voir* Appendice E, F, G et H).

Description brève de l'école

L'école A, qui est située sur le territoire de la commission scolaire de Montréal (CSDM), compte près de 900 élèves et plus de 50 enseignants. Localisée dans un quartier à forte densité pluriethnique, elle fait partie du Réseau Ouest de la commission scolaire. Les élèves qu'on y retrouve proviennent généralement d'une immigration récente et sont issus de pays divers. Cette école secondaire offre une formation générale de la première à la cinquième secondaire. Elle propose une multitude de programmes : le programme régulier, le programme enrichi, le programme de « cheminements particuliers » de formation et le programme d'accueil. Ce dernier regroupe sept classes d'accueil. Plusieurs services de soutien à l'élève sont offerts dont une psychoéducatrice, des éducateurs spécialisés, une conseillère en orientation et des activités parascolaires pour les élèves, tant sportifs, artistiques qu'académiques.

Portrait des enseignants

Dans l'école A, nous avons interviewé trois enseignants dont 2 titulaires (femmes) et un enseignant dispensant les mathématiques. Les deux titulaires ont au moins un diplôme de premier cycle, en enseignement du français langue seconde. Toutefois, l'une a aussi une M.Ed en linguistique (études supérieures). L'enseignant de mathématiques a un baccalauréat en enseignement des sciences et technologie. Deux enseignants sont dans la vingtaine et ont moins d'un an d'expérience en enseignement et une enseignante est dans la quarantaine et a 15 années d'expérience en enseignement. Cette dernière est la seule à avoir participé à plusieurs

perfectionnements durant l'année. Les trois enseignants travaillent et résident à Montréal. Ils ont tous le français comme langue maternelle et parlent tous au moins l'anglais comme autre langue. L'enseignant 2 assure parler et comprendre trois autres langues tandis que l'enseignant 3 affirme en parler deux. L'enseignant 1 pour sa part indique ne parler qu'une autre langue, l'anglais. Les deux plus jeunes enseignants ont principalement vécu au Québec, dans des régions au Nord de la région de Montréal. L'enseignant le plus âgé a grandi dans plusieurs villes, tout au long de sa vie, soit, chronologiquement, en Belgique, au Rwanda, en Côte d'Ivoire et au Maroc avant d'arriver au Québec, à l'âge adulte.

Tableau 3.2.1.1
Portrait socio-démographique des enseignants

| | Enseignant 1 | Enseignant 2 | Enseignant 3 |
|---------------------------------------|--|--|---|
| Âge | 40aine | 20aine | 20aine |
| Sexe | Féminin | Masculin | Féminin |
| Diplôme Univ. le plus élevé | Bacc. Ens. Franc. Lang. 2è | Bacc. Ens. Sciences et technologies | Bacc. Ens. Franc. Lang. 2è |
| Autres diplômes | Maîtrise (M.Ed. linguistiques) | -----. | ----- |
| Exp. en enseign. | 15 années | Moins d'une année | Moins d'une année |
| Autres exp. trav | Enseignement aux adultes | Restauration, M.E.L.S. | Restauration, Tutrice |
| Titul. / spécialiste (Discipline?) | Titulaire accueil (français langue seconde) | Enseignant Maths | Titulaire accueil (français langue seconde) |
| Perf. pour l'année | Colloque AQEFLS, Informatique/ traitement de texte | ----- | ----- |
| Langue maternelle | Français | Français | français |
| Autres langues | Anglais | Allemand, anglais, espagnol | Anglais, espagnol |
| Provenance | Belgique, Rwanda, Côte d'Ivoire, Maroc | Gaspésie | Beauport |
| Région de résidence | Montréal | Montréal | Montréal |
| Région de travail | Montréal | Montréal | Montréal |

Portrait de la direction

Nous avons interviewé la directrice de l'école car elle est très impliquée dans les décisions relatives aux classes d'accueil et intervient régulièrement et personnellement auprès de cette population d'élèves. Cette dame, d'une cinquantaine d'années, possède une expérience de sept années en administration scolaire et de 26 années en enseignement. Elle a complété une maîtrise en éducation et un DESS en administration scolaire. Malgré cela, elle suit continuellement des formations et perfectionnement en lien avec la gestion et la fonction de membre de direction. Elle réside et travaille à Montréal, mais est né et a grandi en France. Elle a le français comme langue maternelle mais parle aussi anglais.

Tableau 3.2.1.2

Portait socio-démographique de la direction

| | |
|--------------------------------------|--|
| Âge | 50aine |
| Sexe | Féminin |
| Diplôme universitaire. le plus élevé | Maîtrise |
| Autres Diplômes | DESS |
| Expérience en administration | 7 années |
| Expérience en enseignement | 26 ans |
| Perfectionnement. durant l'année | Gestion/ et relatif à la fonction de direction |
| Langues maternelles | Français |
| Autres langues | Anglais |
| Provenance | France |
| Région de résidence | Montréal |
| Région de travail | Montréal |

Portraits des parents

Les parents interviewés avaient un enfant dans une des classes d'accueil dont l'enseignant était interviewé. Ces parents, un père et une mère de deux enfants différents, sont dans la quarantaine et ont respectivement un diplôme de 1^{er} cycle et

de 2^{ème} cycle universitaire. Dans le pays d'origine, la femme occupait un poste de comptable et l'homme de directeur d'une agence dans le secteur maritime. La femme provenant de la Bulgarie, sa langue maternelle est le bulgare et l'homme provenant d'Algérie, sa langue maternelle est l'arabe, mais le français est leur deuxième langue à tous les deux. Ils résident sur l'île de Montréal et n'ont pas d'emploi au moment de l'entrevue, expliquant qu'ils ne sont arrivés au Québec que depuis moins de six mois, comme immigrants reçus, par la réunification familiale (catégorie famille, voir sect. 1.1).

Tableau 3.2.1.3
Profil socio-démographique des parents

| | Parent 1 | Parent 2 |
|-----------------------|--------------------------|---|
| Âge | Début 40aine | Fin 40aine |
| Sexe | Féminin | Masculin |
| Lien avec l'élève | Mère | Père |
| Diplôme le plus élevé | Universitaire : Maîtrise | Universitaire : Bacc. |
| Profession | Comptable | Directeur d'agence (secteur portuaire/maritime) |
| Emploi | Aucun | Aucun |
| | | |
| Langue maternelle | Bulgare | Arabe |
| Autres langues | Français | Français, anglais |
| Provenance | Bulgarie | Algérie |
| Région de résidence | Montréal | Montréal |
| Région de travail | ----- | ----- |

Portrait des élèves

Dix élèves ont participé au groupe de discussion dont six garçons et quatre filles âgés de 14 à 18 ans. Deux d'entre eux provenaient de l'Amérique du Sud et un, du Moyen-Orient. Les autres provenaient de l'Afrique du Nord (n=3) et de l'Europe de l'Est (n=4). Les dix élèves parlent six langues maternelles différentes. Le français fait partie des nombreuses autres langues qu'ils parlent. Neuf élèves sur 10 étaient déjà au secondaire dans leur pays d'origine. Six des élèves étaient au terme de leur première année en classe d'accueil et les autres avaient plus d'une année en accueil au moment de l'étude. Six élèves n'ont ni frères ni sœurs ou ont seulement un frère et sœur. Pour les autres, ils ont en moyenne trois frères et sœurs. Cinq élèves sur dix font des activités para -ou extra- scolaires. Aucun ne travaillait dans leur pays d'origine et seulement un a une expérience québécoise pour un travail rémunéré.

Tableau 3.2.1.4 Portrait socio-démographique des élèves

| | Élève 1 | Élève 2 | Élève 3 | Élève 4 | Élève 5 | Élève 6 | Élève 7 | Élève 8 | Élève 9 | Élève 10 |
|---------------------------------------|--|----------|----------------------------|------------------------------------|-----------|----------|---------------------------------|----------|------------------------|--|
| Sexe | M | M | M | F | F | F | F | M | M | M |
| âge | 15 | 15 | 17 | 17 | 16 | 18 | 15 | 15 | 14 | 14 |
| Frère : sœur : | 1 1 | 1 0 | 0 1 | 0 1 | 0 1 | 0 0 | 1 3 | 0 0 | 1 2 | 1 2 |
| pays d'origine | Azerbaï- djan | Algérie | Moldavie | Cuba | Cuba | Roumanie | Hongrie | Bulgarie | Algérie | Algérie |
| langues maternelle | azeri | arabe | roumain | espagnol | espagnol | roumain | hongrois | bulgare | arabe | arabe |
| langues parlées/ appries | russe turque anglais français | Français | anglais français | anglais français | Français | Français | français anglais allemand | Français | Français | français algérien |
| niveau d'études au pays d'or. | sec. 2 | sec. 4 | sec. 3 | 6 ^{ème} année primaire | sec. 3 | sec.. 5 | sec. 1 | sec. 3 | sec. 3 | sec. 3 |
| nbre d'an. en accueil | 2 | 1 | 1 | 2 | 1 et ½ | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 |
| activités para/ extra scolaires | natation | ----- | cours informa- tique | ----- | ----- | ----- | scout pour hongrois | ----- | acrobatie badminton | natation badminton soccer acrobatie |
| Exp. trav. pays orig. | ----- | ----- | ----- | ----- | ----- | ----- | ----- | ----- | ----- | ----- |
| Exp. trav. au Qc | ----- | ----- | ----- | ----- | gardienne | ----- | ----- | ----- | ----- | ----- |

3.2.2 Portrait de l'école B et de ses acteurs scolaires

Comme pour la section précédente, la section 3.2.2 ébauchera le portrait socio-démographique global de l'école B ainsi que de ses acteurs scolaires grâce aux fiches complétées en début d'entretien (*voir Appendice E, F, G et H*).

Description brève de l'école

L'école B est une école secondaire qui fait partie du réseau Nord de la CSDM. Située dans un quartier à forte densité pluriethnique, elle compte près de 1130 élèves et plus de 84 enseignants. Elle offre la formation secondaire générale. Mis à part le programme régulier, elle se spécialise dans les formations spécialisées pour élèves en difficulté ou en alternance travail-étude. Nous pouvons donc y retrouver le programme de cheminement particulier permanent de formation, le programme de cheminement temporaire de formation temporaire (qui fonctionne par semestre de rattrapage dans les matières de base), le programme d'«insertion sociale et professionnelle en milieu de travail», le programme d'apprentissage au Centre de formation en récupération et le programme dispensé dans les classes d'accueil. Plusieurs intervenants sont à la disposition des besoins des étudiants dont une conseillère en éducation, une psychoéducatrice, un technicien en éducation spécialisée, un technicien en loisir et un agent de milieu. Plusieurs activités parascolaires et sportives sont proposées aux élèves de l'école comme par exemple, un comité interculturel, un cours de tae boxe, club d'athlétisme, de basket-ball, etc.

Portrait des enseignants

Dans cette école, nous avons interviewé trois enseignants, dont deux sont dans la cinquantaine et un dans la vingtaine. Ces trois enseignants, deux femmes et un homme, sont des titulaires de classes d'accueil. Ils ont tous trois un baccalauréat en enseignement du français langue seconde. Aucun n'a fait d'études supérieures. Ceux dans la cinquantaine ont 17 et 25 années d'expérience tandis que celui dans la vingtaine a deux années d'expérience. Aucun n'a suivi de formation ou

perfectionnement durant l'année scolaire. Deux des enseignants ont le français comme langue maternelle et un, l'albanais. Les francophones natifs parlent l'anglais ou l'espagnol comme autres langues tandis que c'est le français pour l'enseignant parlant albanais. Ils travaillent et résident tous à Montréal. Le plus jeune enseignant est né à Montréal tandis qu'un autre provient d'une région au centre du Québec. Le troisième enseignant a émigré d'Albanie.

Tableau 3.2.2.1

Portrait socio-démographique des enseignants

| | Enseignant 1 | Enseignant 2 | Enseignant 3 |
|------------------------------------|---|---|---|
| Âge | 20aine | 50aine | Début 50aine |
| Sexe | Féminin | Féminin | Masculin |
| Diplôme univ. le plus élevé | Bacc. Ens. Franc. Lang. 2è | Bacc. Ens. Franc. Lang. 2è | Bacc. Ens. Franc. Lang. 2è |
| Autres diplômes | ----- | ----- | ----- |
| Exp. en enseign. | 2 années | 17 années | 25 années |
| Autres exp. trav | ----- | Secrétariat (17 années) | Organismes humanitaires |
| Titul. / spécialiste (Discipline?) | Titulaire accueil (français langue seconde) | Titulaire accueil (français langue seconde) | Titulaire accueil (français langue seconde) |
| Perf. pour l'année | ----- | ----- | ----- |
| Lang. Mat. | Français | Français | Albanais |
| Langues parlées ou apprises | Anglais | Espagnol | français |
| Provenance | Montréal | Mauricie, Shawinigan-Sud | Albanie |
| Région de résidence | Montréal | Montréal | Montréal |
| Région de travail | Montréal | Montréal | Montréal |

Portrait de la direction

Plusieurs directeur-adjoints (un par département) composent l'équipe de direction de cette école. C'est le directeur attitré au département de l'accueil que nous avons interviewé. Étant au début de la quarantaine, cet homme a déjà complété une maîtrise et un DESS en administration. Il a 19 années d'expérience dans l'enseignement et 5 années au poste de directeur-adjoint. Habitant et travaillant à Montréal, il parle français et anglais, le français étant sa langue maternelle. Durant l'année scolaire, il a aussi suivi plusieurs formations en lien avec la gestion et l'école.

Tableau 3.2.2.2
Portrait socio-démographique de la direction

| | |
|-------------------------------------|--|
| Âge | 40aine |
| Sexe | Masculin |
| Diplôme universitaire le plus élevé | Maîtrise |
| Autres Diplômes | DESS en administration |
| Expérience en administration | 5 années |
| Expérience en enseignement | 19 années |
| Perfectionnement durant l'année | Gestion/ et relatif à la fonction de direction |
| Langues maternelles | Français |
| Autres langues | Anglais |
| Provenance | Montréal |
| Région de résidence | Montréal |
| Région de travail | Montréal |

Portrait des parents

Cette femme hispanophone du milieu de la quarantaine est la tante d'un élève d'une classe d'accueil participant à la recherche. Elle parle le français et l'anglais comme langues secondes. Commis comptable de profession, elle reçoit et s'occupe de jeunes en famille d'accueil chez elle. Elle le considère comme son emploi puisque cela constitue sa principale source de revenus. Elle a complété des études secondaires et post-secondaire d'une Grande École. Elle œuvre dans le milieu communautaire auprès de différentes populations, comme par exemple auprès de jeunes femmes monoparentales, dans les écoles pour soutenir les jeunes avec des besoins particuliers

et sert souvent d'agent de liaison entre les familles et l'école. Originaire du Pérou, Montréal est sa région de résidence et de travail depuis de nombreuses années.

Tableau 3.2.2. 3
Portrait socio-démographique d'un parent

| | |
|-----------------------------|---------------------|
| Âge | 40aine |
| Sexe | Féminin |
| Lien avec l'élève | Tante |
| Diplôme le plus élevé | Grande école |
| Profession | Commis comptable |
| Langues maternelles | espagnol |
| Langues apprises ou parlées | Français et anglais |
| Provenance | Pérou |
| Région de résidence | Montréal |
| Région de travail | Montréal |
| Emploi | Famille d'accueil |

Portrait des élèves

Nous avons conduit le groupe de discussion avec neuf élèves dont trois proviennent du Magreb, un de l'Europe de l'Ouest, un de l'Europe de l'Est, deux d'Amérique centrale et du Sud, un du sous-continent indien et un du Moyen Orient. Ces quatre garçons et ces cinq filles sont tous âgés entre 13 et 16 ans et avaient tous commencé déjà le niveau secondaire dans leurs pays d'origine. Leurs langues maternelles varient selon les pays de provenance. Ainsi, l'arabe est la langue maternelle la plus parlée ($n=3$) suivie de l'espagnol ($n=2$). Un tiers de ces élèves ($n=3$) affirment avoir appris au moins deux langues étrangères. Cinq élèves complètent leur première année en classe d'accueil et les autres, leur deuxième ou troisième année en accueil. Ces élèves vivent généralement dans une famille d'au moins 3 enfants ($n=5$). Aucun ne participe aux activités parascolaires offertes par l'école ou extra-scolaires organisées par le quartier où ils vivent. Aucun d'entre eux ne travaillait dans leur pays d'origine. Toutefois, l'un d'entre eux occupe un emploi rémunéré au Québec en entretien ménager bien qu'il n'ait pas encore l'âge légal de travailler, soit 16 ans.

Tableau 3.2.2.4 Portrait socio-démographique des élèves

| | Élève 1 | Élève 2 | Élève 3 | Élève 4 | Élève 5 | Élève 6 | Élève 7 | Élève 8 | Élève 9 |
|--|----------|----------|----------|----------|----------------------|----------------------|----------|----------|----------------------------|
| Sexe | M | F | F | F | M | F | F | M | M |
| âge | 14 | 15 | 15 | 14 | 15 | 15 | 16 | 13 | 15 |
| Frère : sœur : | 1 1 | 1 5 | 1 2 | 1 2 | 0 1 | 1 0 | 0 1 | 1 0 | 2 0 |
| pays d'origine | Algérie | Liban | Maroc | Maroc | Portugal | Roumanie | Mexique | Uruguay | Inde |
| langues matern. | kabyle | arabe | arabe | arabe | portugais | roumain | espagnol | espagnol | tamil sin hala hindi |
| langues parlées/ appries | français | Français | Français | Français | anglais français | français espagnol | français | Français | anglais français |
| niveau d'études au pays | sec. 2 | sec. 3 | sec. 2 | sec. 2 | sec. 4 | sec. 3 | sec. 2 | sec. 1 | sec. 3 |
| nbre d'an. en | 2 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 et ½ | 1 | 3 |
| activités para/ extra scolaires | ----- | ----- | ----- | ----- | ----- | ----- | ----- | ----- | ----- |
| Exp. trav. pays | ----- | ----- | ----- | ----- | ----- | ----- | ----- | ----- | ----- |
| Exp. trav. au Qc | ----- | ----- | ----- | ----- | entretien ménager | ----- | ----- | ----- | ----- |

3.3 Collecte de données et outils méthodologiques

Dans le cadre de cette étude, différents outils de collecte de données ont été mis à contribution pour mieux cerner l'objet d'étude et avoir une vision tant globale que détaillée et ce, possiblement sous plusieurs angles. Le tableau 3.3 présente une vue d'ensemble des outils de recherche utilisés pour chacun des acteurs scolaires participants.

Pour chacun des outils méthodologiques utilisés (3.3.1 , 3.3.2 et 3.3.3), nous avons élaboré des conditions d'administration pour réduire les erreurs, les biais et ainsi augmenter leur efficacité et la validité des données. Par conséquent, nous avons mis en avant un plan de déroulement spécifique pour nous assurer du respect des règles d'éthique et envers les participants et envers la communauté scientifique.

Tableau 3.3

Outils méthodologiques correspondant aux acteurs scolaires participants

| | Direction | Enseignants | Parents | Élèves |
|---|-----------|-------------|---------|--------|
| Entrevue semi-structurée (incluant une fiche socio-démographique en 1 ^{ère} partie) | X | X | X | |
| Groupe de discussion (Incluant une fiche socio-démographique en 1 ^{ère} partie) | | | | X |
| Observation en classe | | X | | X |

3.3.1 Entrevue semi-structurée

Nous privilégions particulièrement l'entrevue semi-structurée dans le cadre de cette recherche exploratoire-descriptive dont l'objet correspond aux représentations

sociales. Un tel objet exige que la parole soit laissée aux individus dont on veut étudier les représentations sociales. Savoie-Zajc (2003) en donne une définition qui justifie son utilisation dans cette recherche :

L'entrevue semi-dirigée consiste en une interaction verbale animée de façon souple par le chercheur. Celui-ci se laissera guider par le rythme et le contenu unique de l'échange dans le but d'aborder, sur un mode qui ressemble à celui de la conversation, les thèmes généraux qu'il souhaite explorer avec le participant à la recherche. Grâce à cette interaction, une compréhension riche du phénomène à l'étude sera construite conjointement avec l'interviewé. (p.296)

Elle lui confère également quatre buts : 1) rendre explicite l'univers de l'interviewé ; 2) comprendre son monde ; 3) permettre au chercheur d'apprendre à organiser et à structurer sa pensée ; 4) et attribuer finalement une fonction émancipatrice permettant une exploration approfondie de certains thèmes, précurseur de prise de conscience et transformations tant du chercheur que de l'interviewé. La fonction remplie par l'entrevue consistera à servir de principal outil méthodologique de cette recherche.

Dans la première partie de l'entrevue, nous avons demandé aux participants de compléter une fiche socio-démographique. La fiche constitue un moyen très pratique pour collecter des données au niveau de la rapidité (Pourtois et Desmet, 1988). Fournir les informations demandées par écrit prenait approximativement trois minutes au participant. L'étudiant-chercheur aidait un participant à compléter cette fiche lorsque celui-ci éprouvait de la difficulté à le faire.

Cette fiche avait alors pour but principal de recueillir des informations socio-démographiques afin de dresser un profil personnel et professionnel des participants. Elle a servi aussi d'« avant-propos », d'amorce à l'entrevue qui lui succédait. La forme écrite de cette technique de collecte de données a alors facilité la prise de

contact avec les participants puisque qu'elle n'exige des participants qu'à répondre à des questions purement informatives (questions à choix multiples ou à réponse courte) dans les premières minutes de la rencontre. L'information demandée portait par exemple sur le nom du participant, son âge, sa formation scolaire, son pays d'origine, sa ville de résidence, sa langue maternelle, les autres langues parlées, etc. Cette fiche était toutefois adaptée aux différentes catégories d'acteurs scolaires. L'utilisation conjointe de la fiche et de l'entrevue a permis de recueillir des données plus complètes puisque la fiche se prête plus facilement au traitement synthèse que les données issues de l'entrevue.

Avant chaque entrevue, le formulaire de consentement (Appendice D), devait être complété et signé par les participants puis, remis à l'étudiant-chercheur. Les entrevues semi-structurées ont été individuellement conduites pour la direction, les enseignants, les parents et se sont déroulées sur une période de 30 à 45 minutes par entrevue. Les entrevues auprès de la direction se sont déroulées dans le bureau du directeur interviewé. Les entrevues auprès des enseignants se sont tenues à l'école, dans le local de choix de chaque enseignant. Le local choisi a été réservé pour les fins de l'entrevue et favorisait les conditions d'enregistrement. Pour les entrevues avec les parents, nous avons interviewé le père, la mère ou le tuteur d'un élève en classe d'accueil, tant qu'il répondait aux critères de sélection des participants (voir sect. 3.2) de la recherche. Nous avons pensé faire les entrevues avec les parents à l'école, mais finalement nous avons été les rencontrer en milieu familial ou dans un endroit neutre comme la bibliothèque de leur quartier.

Le canevas d'entrevue (Appendice I) ainsi que la procédure de passation était le même pour tous les participants, tant en entrevue individuelle que pour les groupes de discussion. Les questions posées étaient ouvertes et permettaient aux participants de s'exprimer librement. Elles étaient bâties selon les définitions de chaque catégorie de

comportement retenue -faisant office de thèmes- dans la typologie de Brophy et Rohrkemper (1981) sans que ces catégories ne soient clairement identifiées par l'intervieweuse lors de l'entretien. Les définitions nous permettaient alors de demander aux participants s'ils le considéraient comme un trouble du comportement et pourquoi. Par exemple, en référence à l'hyperactivité (catégorie 5), nous demandions : « est-ce que pour vous un élève qui *bouge constamment et qui dérange par ses mouvements et bruits* manifeste un trouble du comportement ? Expliquer et donner un exemple ». Mis à part ces huit questions, les participants pouvaient se prononcer sur d'autres aspects qu'ils jugeaient importants. Nous commençons d'ailleurs les entretiens de manière plus générale et moins orientée par la théorie en leur demandant leur définition personnelle d'un trouble du comportement ou encore si un trouble du comportement se manifestait différemment dans le contexte d'une classe d'accueil. Toutefois, lors des entretiens, les questions n'étaient pas nécessairement posées selon l'ordre établies sur le canevas d'entrevue. Comme Fortin (1996) et Van der Maren (2004) le préconisent, nous avons opté pour cette façon de faire parce que nous ne voulions pas donner aux participants l'impression d'un interrogatoire (questions-réponses) en leur imposant les questions. La question d'amorce mise à part (*voir* Appendice I), nous posions les questions selon le contexte, selon ce que nous disaient les participants, en étant à l'écoute et en leur laissant le champ libre de s'exprimer comme ils le désiraient. Malgré, cette non-directivité voulue, nous nous assurons toujours de poser les questions relatives aux huit catégories de comportement retenues puisque c'est à partir de ces comportements que la description et l'analyse des données sera effectuée (*voir* chapitre 4). Nous rappelons que les verbatim issus de ces entretiens ont pour but de nous permettre d'identifier et d'analyser les représentations sociales des troubles du comportement d'élèves en classe d'accueil.

3.3.2 Groupe de discussion

Le groupe de discussion est selon Geoffrion (2003) : « une technique d'entrevue qui réunit de six à douze participants et un animateur, dans le cadre d'une discussion structurée, sur un sujet particulier ». Nous croyons que le groupe de discussion (aussi appelé entrevue de groupe centré *-focus group*) est très approprié pour recueillir les données auprès d'élèves. Nouvellement arrivés au Québec en classe d'accueil, l'effet de groupe peut influencer les plus réservés à donner leur opinion, ce qui n'est habituellement pas le cas dans une entrevue individuelle. De plus, l'interaction entre eux permettra de collecter des données riches en information pour comprendre leurs représentations sociales, car la perception de chacun est influencée par la rétroaction obtenue des autres participants. Boutin (2007) vient appuyer le choix de cette technique en prônant :

L'usage du groupe de discussion en recherche comme la mise en place d'un groupe, la plupart du temps semi-structuré et dirigé par un animateur, dont la visée est de recueillir des informations pertinentes sur un certain nombre de thèmes établis à l'avance. L'animateur ne doit ni chercher un consensus ni défendre un point de vue particulier afin de respecter la dynamique du groupe. (p.17)

Il conseille d'ailleurs l'importance de bien choisir les participants et d'analyser leurs propos ainsi que leurs réactions avec soin puisque l'unité d'analyse du groupe de discussion est le groupe lui-même.

Les groupes de discussion ne se sont pas faits en classe puisque ce sont seulement quelques élèves (garçons et filles) de chaque classe participante qui y prenaient part. Ils se sont déroulés dans un endroit de l'école où il était possible pour les élèves d'entamer une discussion sans interruption ou distraction. Comme pour les entrevues individuelles, nous les avons enregistrés. Les participants au groupe de discussion de chaque école devaient aussi tout d'abord remplir le formulaire de consentement de

même que la fiche socio-démographique avant de commencer l'enregistrement du groupe de discussion en tant que tel.

3.3.3 Observation en classe

L'observation que nous avons fait en classe est en réalité de l'observation directe. Laperrière (2003) souligne que « l'observation directe, comme instrument de collecte de données, est utilisée pour cerner les situations sociales dont la dynamique, les processus et les composantes sont à découvrir » (p. 274). Dans le contexte qualitatif, elle vise la compilation de l'information la plus complète possible sur une situation sociale particulière. Legendre (2005) précise que l'observation représente une source importante d'informations dans toute organisation scolaire. Aussi, lors du processus enseignement-apprentissage, l'observation constitue -tant pour les acteurs scolaires que pour l'étudiant-chercheur- un procédé à privilégier pour l'évaluation des comportements des élèves. En choisissant l'observation directe comme technique de cueillette des données auprès des enseignants et des élèves, nous manifestons clairement notre désir de saisir certains aspects socio-éducatifs telles que les pratiques pédagogiques de l'enseignant, la culture du milieu, la gestion quotidienne des événements par les enseignants, la relation enseignant-élève, les comportements des élèves, etc.

Dans les deux écoles, nous avons choisi l'une des classes participantes comme terrain d'observation avec l'accord de l'enseignant. Cette observation a été d'environ une période de classe, selon ce qui convenait à l'enseignante. Nous nous sommes présentée, avons expliqué le but de notre présence en classe et avons remercié l'enseignant et ses élèves pour leur disponibilité à la fin de la période d'observation en classe. Nous nous sommes munie d'une grille d'observation (Legendre, 2005) contenant des thèmes sur lesquels nous voulions concentrer nos observations. Ces thèmes étaient en fait issus des huit catégories retenues de la typologie de Brophy et

Rohrkemper (1981). Grâce à leurs définitions, ils nous ont permis de diriger et l'observation que nous voulions faire de l'enseignante et celle de l'élève en utilisant un plan d'observation fidèle tel que le suggère Fortin (1996). Nous n'avons pas participé aux activités, mais observions en retrait du groupe. Ainsi en retrait et connaissant les définitions des comportements que nous voulions observer, nous jouions le rôle de détecteur de comportement (Fortin, 1996). Cette démarche avait alors des buts purement descriptifs (Laperrière, 2003). Nous voulons préciser toutefois que cette observation en classe a été annoncée aux élèves quelques jours précédant l'observation et qu'alors, l'enregistrement audio de la période d'observation ne gênait en rien le déroulement de l'activité en classe.

3.4 Traitement des données

Après avoir collecté les données, nous avons pu les traiter. Les lignes qui suivront présenteront la façon dont nous avons procédé à la transcription des verbatim (3.4.1), le modèle d'analyse qualitative de contenu (3.4.2) et à la méthode d'analyse de contenu retenu (3.4.3), ébauché au chapitre II (section XYZ).

En recherche qualitative, Fortin (1996) soutient que l'analyse des données s'effectue simultanément à la sélection des participants et la collecte de données telle une phase intégrée à la démarche de recherche. Lessard-Hébert *et al.* (1996) l'appuie en soutenant que « l'analyse qualitative est cyclique ou itérative, supposant un va-et-vient entre les diverses composantes ». Toutefois, rendue à cette étape de la recherche, Deslauriers (1991) voit l'analyse comme la production d'une synthèse explicative des informations recueillies. C'est alors dans ce but que nous procéderons au traitement des données.

3.4.1 Transcription des verbatim

Avant d'être analysés, les verbatim des entrevues et du groupe de discussion ont été transcrits le plus fidèlement possible. La présente étude s'inscrivant dans le domaine des sciences de l'éducation, nous avons voulu accentuer moins sur l'analyse linguistique et davantage sur le sens donné aux événements. Cette transcription n'a donc tenu compte que des réponses parlées et compréhensibles des participants. Nous avons omis par exemple de retranscrire les onomatopées, les silences, les répétitions successives, les rires, les tons de voix, les émotions manifestées, etc. Cependant, nous avons tenté de garder le sens et la logique du discours tout en respectant le langage propre à chaque participant (Deslauriers, 1991).

3.4.2 Modèle d'analyse qualitative de contenu

Une fois collectées, les données recueillies doivent être analysées par une méthode d'analyse qualitative de contenu pour leur traitement et leur interprétation subséquents. L'analyse de contenu constitue une des plus importantes techniques de recherche des sciences sociales. La signification que nous pouvons en tirer peut se rapporter à deux types de contenu selon L'Écuyer (1990): le contenu manifeste (ce qui est explicite) et le contenu latent (ce qui est inexprimé, implicite et ayant un sens caché). L'analyse qualitative de contenu insiste sur les nuances et fait ressortir les particularités des quelques catégories analytiques retenues pour interpréter le matériel. Elle a pour but de connaître la vie sociale à partir de cette dimension symbolique des comportements humains (Sabourin, 2003).

Nous avons effectué l'analyse de contenu à l'aide du modèle interactif en recherche qualitative proposé par Huberman et Miles (1991) qui s'interprète par trois mouvements soit : 1) la **condensation des données**, 2) leur **organisation** et leur **présentation** ainsi que 3) l'**interprétation des conclusions**.

Condensation

À cette étape, nous avons tout d'abord effectué plusieurs lectures de chacun des verbatim, tant pour les entrevues individuelles que pour les groupes de discussion. Nous avons tout d'abord identifié les réponses des participants aux huit comportements retenus puisque ces questions n'avaient pas d'ordre préétabli. Ces nombreuses lectures –tantôt successives, tantôt après plusieurs jours de décalage– nous ont aussi permis de dégager plusieurs autres thèmes abordés par les participants ainsi que leur propre définition du trouble du comportement. Nous pouvions ainsi mieux cerner ce qu'ils jugeaient important lorsqu'il s'agissait de trouble du comportement. Deslauriers (1991) qualifie ces laborieuses lectures comme étant le meilleur outil de l'analyse.

Nous avons continué l'étape de la condensation (ou réduction) des données en identifiant, pour chaque catégorie de comportement, les différentes unités de base ou de sens par la technique du découpage des passages. Cette condensation s'est fait en plusieurs étapes de codage, reformulation des unités de sens, retranscription, recodage, etc. pour arriver à une réduction maximale, tout en gardant en perspective le respect des dires de chaque participant. Les unités de sens retenues pour chaque catégorie de comportement étaient alors soit la formulation exacte des paroles d'un participant, soit l'idée-maîtresse résumant ses paroles. Nous nous sommes souciée de formuler les unités de sens à partir d'un vocabulaire le plus proche possible de celui des participants gardant ainsi un juste équilibre entre leur discours et la compréhension du lecteur. Un exemple concret de cette étape de condensation de même que de celle de l'organisation et la présentation des données sera fourni à la sous-section suivante (3.4.3).

Organisation et présentation

L'organisation et la présentation des données, deuxième mouvement du modèle de Huberman et Miles (1991), correspond à une phase déterminante du traitement de données. C'est alors le « moment » de la description des données. À cette étape, nous devons rendre les données recueillies compréhensibles et « solubles » pour le lecteur. Pour ce faire, nous avons fait des matrices d'unités de sens que nous intitulons « tableau » par souci de simplification pour le lecteur et afin d'alléger le texte. Même à cette étape, d'autres réductions ont été effectuées. Les unités de sens ont donc été placées dans ces tableaux selon que le participant considérait le comportement comme un trouble du comportement ou non. Elles peuvent être des raisons évoquées par les participants, prouvant qu'une catégorie est un trouble du comportement ou pas ou encore une condition pour cette catégorie soit considérée comme un trouble du comportement ou pas. Un même participant pouvait simultanément considérer une catégorie comme un trouble du comportement ou non, en fournissant des arguments justifiant sa position mitigée. L'occurrence de chaque unité de sens est aussi présentée pour chaque participant dans les tableaux. La présentation visuelle des données est accompagnée d'une description détaillée avec des extraits de verbatim, résumant ainsi la représentation de chaque participant des huit catégories de comportement retenue. L'organisation et la présentation des données facilitent donc la comparaison de différents ensembles de données (Lessard-Hébert *et al.*, 1996), comme par exemple, les représentations sociales des enseignants de l'école A à celles des enseignants l'école B, ou encore entre les participants d'une même école. De telles visualisations et comparaisons permettent d'emblée de débiter l'interprétation des données.

Interprétation des conclusions

Le troisième mouvement, l'interprétation des conclusions, commence dès la collecte de données puisque le chercheur formule des conclusions provisoires,

éventuellement complétées par de nouvelles conclusions. Toutefois, nous faisons plutôt référence à la phase interprétative survenant après le traitement des données que Van der Maren (2004) qualifie de créatrice parce qu'elle est l'élaboration d'explications et de nouvelles questions transcendant la sécheresse des résultats. Elle revêt alors selon lui une fonction de divination c'est-à-dire le dévoilement du contenu latent, du sens caché. Nous pouvons dire que l'interprétation des conclusions est la « signification » des données précédemment réduites et organisées.

Nous avons donc fait une première interprétation (chapitre 4) par le biais d'une mini-analyse trouvée après chaque description des données relatives à une catégorie de comportement. À la fin de la description des données de chaque acteur scolaire d'une école, une mini-synthèse est effectuée, relevant alors les points saillants de la perspective de cette catégorie d'acteur. Ces premières interprétations nous permettent de faire 1) une interprétation globale et sommaire des représentations sociales de chaque catégorie de comportement pour tous les acteurs d'une école (chapitre 5) et 2) une discussion finale, mettant ainsi le point final aux trois mouvements du modèle interactif d'analyse qualitative de contenu proposé d'Huberman et Miles (1991).

Ainsi donc, pour les trois mouvements du modèle permettant de faire la description, l'analyse et l'interprétation des données, il est à relever que nous avons principalement utilisé les données issues des entretiens (entrevues individuelles et groupe discussion). En effet, les données de l'observation en classe venant simplement corroborer les dires des participants à l'entrevue ou au groupe discussion, nous avons constaté que nous arrivions à une saturation des catégories. Tout comme les données des fiches techniques recueillies en début d'entretien, elles seront davantage utiles à l'étape de finale de l'interprétation des données, rendant ainsi possible de faire des liens qu'il ne serait pas possibles de faire sans ces données complémentaires.

3.4.3 Méthode d'analyse qualitative de contenu

Nous avons proposé un cadre d'analyse à la fin du chapitre 2 (*voir* section 2.3, p. 52) que nous reprenons ici mais comme méthode d'analyse de contenu. Le tableau 3.4.3.1 offre un exemple de l'analyse qualitative de contenu que nous ferons pour chaque école. Chaque thème correspond à un comportement retenu dans la typologie de Brophy et Rohrkemper (1981). Chaque comportement est donc une catégorie dont la représentation est indiquée en unités de sens mutuellement exclusives et faisant office de sous-catégories.

Tableau 3.4.3.1
Exemple de méthode d'analyse de contenu

| Hyperactivité | Parent 1 | Parent 2 |
|---------------|----------|----------|
| OUI | | |
| Unité de sens | | |
| Unité de sens | | |
| NON | | |
| Unité de sens | | |
| Unité de sens | | |

Éclaircissons maintenant concrètement la manière dont nous avons utilisé cette méthode en prenant l'exemple des deux parents de l'école A à la question concernant la catégorie 5, l'hyperactivité.

Verbatim du parent 1

Tout d'abord, le verbatim du parent 1 de l'école A ci-dessous montre le découpage des passages et les réductions en unité de sens produites (condensation) :

Interv. Un élève par exemple qui dérange les autres par des bruits et par des mouvements, qui bouge constamment, pour vous, ce serait un élève ayant un trouble du comportement?

P1. Je pense qu'il y a des élèves qui bougent et qui parlent mais parfois ils sont très intelligents ^{b1}. Les enseignants doivent trouver la manière de canaliser leur grande énergie de ces étudiants. Je pense donc que c'est des troubles d'éducation ^{a1}. Il leur manque le premier « 7 années » parce que le caractère et les habitudes se forment pendant le premier « 7 années » ^{a2}. Ce n'est pas trouble de comportement, je pense que c'est le manque de premier « 7 années » que les parents ne l'ont pas bien éduqués ^{a3}. Je pense qu'il y a beaucoup de gens qui trainent dans le métro et on pense qu'ils font de mauvaises choses, mais non. Je ne pense pas parce que c'est une période qui passe. Avec l'adolescent aussi, on ne doit pas le déranger. On doit être tranquille avec nos enfants. Quand on utilise la force avec nos enfants, ce n'est pas bon, parce que les troubles du comportement peuvent s'approfondir, devenir plus grave. Ce n'est pas la manière parce que ce sont des enfants qui ont une énergie plus forte. On doit capter cette énergie et l'utiliser pour des choses plus utiles. Par exemple, faire du sport, organisation de soirées, faire des activités physiques avec des stimulations parce qu'ils ont beaucoup d'énergie. Ils doivent aussi capter cette énergie et le diriger dans une activité structurée. C'est la façon de s'unir avec les enfants qui sont plus énergiques, plus difficiles.

Étape1 : Identification des unités de sens après découpages des verbatim

L'unité de sens A : trouble d'éducation, manque des premiers 7 années (réurrence:1)

L'unité de sens B : élève qui bouge et parle, mais très intelligent (réurrence : 1)

Étape 2 : Réduction des unités de sens du parent 1

1) Aucune réduction possible !

2) Autre réduction : Impossible, puisque, déjà à l'étape précédente, aucune réduction n'était possible.

Verbatim du parent 2

Pour le verbatim du parent 2 de l'école A, voici également pour la catégorie 5, un exemple de découpage des passages, de réductions et de reformulations des unités de sens (condensation).

Interv. Un élève qui dérange constamment par des bruits ou par des mouvements, qui bouge constamment, il manifeste un trouble du comportement, selon vous?

P2. Non, c'est ce qu'on appelle un élève turbulent ^{c1}. Turbulent, c'est dû à un caractère ^{c2} aussi. Donc ce n'est pas un élève qui a un trouble du comportement ^{c2}. Et la turbulence n'entraîne aucun trouble du comportement ^{d1}.

Interv. Même dans le temps?

P2. Un élève peut être turbulent, mais être très sérieux dans ses études, très intelligent ^{b1}. Je ne pense pas que ça peut influencer un trouble du comportement, un élève turbulent ^{d2}. Bien qu'il dérange, je ne pense pas que ça ait un impact sur les troubles du comportement ^{d3}.

Étape 1 : identification des unités de sens après découpage des verbatim

L'unité de sens B: turbulent mais sérieux et intelligent (récurrence : 1)

L'unité de sens C: être turbulent est dû à un caractère, ce n'est pas un TC (récurrence: 2)

L'unité de sens D: être turbulent n'influence en rien le comportement (récurrence : 3)

Étape 2 : Réduction des unités de sens du parent 2

1) Réduction C et D: caractère turbulent n'influence pas le comportement donc pas TC (récurrence : 5)

2) Réduction C, D et B : non TC car de caractère turbulent, mais intelligent (x6)

(Condensation des unités de sens pour les parents 1 et 2) →

Étape 3 : Réduction-synthèse des unités de sens retenues pour les parents 1 et 2

Unité de sens A=trouble d'éducation (x3 –par.1)

Unité de sens B=élève turbulent mais pouvant être très intelligent (x1- par.1; x6-par.2)

Nous pouvions maintenant présenter la catégorie 5 (hyperactivité) sous forme de tableau:

Tableau 3.4.3.2 : Hyperactivité

Définition : Ces élèves bougent constamment même quand ils sont assis. Leurs mouvements incessants peuvent sembler désordonnés. Ils dérangent souvent les autres élèves par les mouvements et les bruits qu'ils font. Par exemple, ils ricanent, se grattent, touchent les autres ou les objets de façon excessive.

| Hyperactivité | Parent 1 | Parent 2 |
|---|----------|----------|
| Oui | | |
| ----- | ----- | ----- |
| Non | | |
| Trouble d'éducation | 3 | |
| C'est un élève turbulent mais pouvant être très intelligent | 1 | 6 |

Par la suite :

- 1) Nous avons décrit de manière détaillée les données illustrées dans le tableau ci-dessus tout en prenant soin de justifier la description par des extraits de verbatim.
- 2) Nous faisons part d'une première compréhension des données condensées, organisées et présentées en prenant soin, soit de faire des liens avec notre problématique ou notre cadre de référence théorique (Chapitres 1 et 2), soit en dégagant les relations insoupçonnées faites par les participants entre des variables (Fortin, 1996).

3.5 Critères de scientificité

Dans cette étude, nous voulions aussi insister sur les critères de scientificité suivants: la validité (3.5.1), la fidélité (3.5.2) et la triangulation des données (3.5.3).

3.5.1 Validité

Tout chercheur doit se questionner avant de collecter les données afin de savoir si ces instruments recueillent bien les types de données visées. Dans le dictionnaire actuel de l'éducation, la validité est : «la capacité d'un instrument à mesurer vraiment ce qu'il est supposé représenter » (Legendre 2005, p.1436). Elle peut être assurée en effectuant une triangulation (*voir* section 3.4.3.) C'est pour cela que nous avons proposé les questions des entrevues à une enseignante de longue expérience et qui a un intérêt pour la recherche. Elle nous a exposé sa compréhension des questions, relevé toute ambiguïté relative au double-sens que pouvait receler une question et nous a fait des suggestions pertinentes nous permettant d'étoffer le canevas de nos entrevues. La validité suppose la fidélité mais non le contraire.

3.5.2 Fidélité

La fidélité des instruments se mesure par la capacité d'un indicateur à reproduire les mêmes données dans des circonstances similaires d'application (Legendre, 2005). Elle ne porte pas directement sur les données mais sur les techniques et instruments, soit des instruments de mesures ou d'observation. Conséquemment, la fiabilité exige une constance et une rigueur lors de la passation de toutes les entrevues. Pour ce faire, nous avons tenu à utiliser un plan unique et précis pour toutes nos entrevues. Avant de débiter notre collecte de données, nous avons revu les techniques de collecte de données en profondeur, fait des entrevues préliminaires avec des parents et enseignants et animé des groupes de discussion avec des élèves de classes d'accueil afin que les instruments soient les plus fiables possible. Ainsi, en corrigeant nos erreurs et en prévoyant les réactions des participants aux questions, la passation des

entretiens était mieux dirigée. En outre, nous avons pu réajuster notre canevas d'entretien et redéfinir nos critères de sélection des participants avant de véritablement entamer nos entretiens.

3.5.3 Triangulation

La triangulation, quelle qu'elle soit, vient ajouter à la validité d'une recherche en ayant recours à plus d'une source de données, à divers moyens de collecte de données ou encore à plus d'un chercheur. Elle permet au chercheur de combler toute lacune ou biais de chacune des méthodes ou des sources d'information utilisées (Roy, 2003).

Approche exploratoire, elle est une stratégie de mise en comparaison des données obtenues. Plus précisément, Fortin (1996) avance que la triangulation des données consiste en une collecte des données auprès de diverses sources d'informations. Dans le cadre de cette étude, les informations recueillies sur les représentations sociales des troubles du comportement proviennent de quatre sources de données différentes soit quatre répondants : enseignants, direction, parents et élèves et ce, dans deux milieux différents d'où une validité externe accrue.

Par ailleurs, la triangulation des méthodes (Fortin, 1996) consiste à employer plusieurs méthodes de recherche dans une même étude. Elle est très appropriée en l'occurrence puisqu'elle permet d'étudier un concept complexe tel que les représentations sociales. Ainsi, nous avons eu l'opportunité d'obtenir nos données à deux niveaux : 1) au niveau individuel, par les entrevues semi-structurées ; et 2) au niveau de groupe, par les groupes de discussion et l'observation en classe.

De cette triangulation des données et des méthodes, il en résultera donc une plus grande richesse des interprétations faites (Pourtois et Desmet, 1988).

CHAPITRE IV

DESCRIPTION ET ANALYSE DES DONNÉES

Dans ce quatrième chapitre, il sera question de faire la description et l'analyse systématiques et exhaustives des données collectées. Pour ce faire, nous procéderons par école. L'école A sera la section 4.1 et l'école B, la section 4.2. Chacune de ces sections sera divisée en quatre sous-sections régissant la perspective de chaque catégorie d'acteurs d'une école. Une mini-synthèse relevant les points saillants après chaque perspective sera faite à la fin de ces sous-sections.

Avant de poursuivre, il est indispensable d'apporter quelques éclaircissements au niveau terminologique et même linguistique pour comprendre le traitement des sections 4.1 et 4.2. En effet, nous voulons relever le genre utilisé lors des descriptions et analyses. Voulant rester le plus neutre possible afin de garder l'anonymat des participants et par souci d'alléger le texte, pour chaque catégorie d'acteurs scolaires, nous utilisons, non pas la forme masculine à tout coup, mais une forme générale et unique suggérant un genre. Ainsi, nous utilisons la forme masculine pour les enseignants, les parents et les élèves et la forme féminine pour tous les membres de direction. Aucune distinction n'est faite selon que les acteurs scolaires soient un homme ou une femme et ils sont identifiés simplement par des numéros (ex. Parent 1).

Par ailleurs, nous voulons préciser notre souci, et dans l'étape de collecte de données et dans leur traitement, d'utiliser le terme élève, aussi souvent que cela nous a été possible puisque pour nous, il est question d'un individu pris dans le contexte d'une classe, à tout le moins dans le contexte scolaire. Par élève, en l'occurrence, nous référons à un jeune qui fréquente une école secondaire à temps plein ou partiel (Legendre (2005)).

De plus, nous ferons remarquer que les parents et les élèves interviewés ont une langue maternelle autre que le français ou même l'anglais, sans exception. D'horizons divers, le français est généralement leur deuxième ou troisième langue. Cette situation influence certes les entretiens et les verbatim subséquents. Nous avons tenté d'adopter une position mitoyenne entre rapporter leurs dires dans un français impeccable et sans heurts avec les mots ou les rapporter de façon si pure et intégrale qu'il en devient difficile pour le lecteur de comprendre le point de vue exprimé par le participant, le lecteur étant hors du contexte de l'entretien.

Ensuite, nous voulons porter à l'attention du lecteur que les questions ne visaient pas à savoir si les acteurs scolaires connaissaient des élèves présentant telle catégorie de comportement ou non, mais à connaître leurs représentations sociales de ces catégories de comportement. Lorsque les participants formulaient une réponse, il n'était pas question de leurs élèves ou de leurs enfants. Toutefois, dans certains cas, pour illustrer leurs réponses, ils donnaient un exemple personnel ou actuel, tiré de leurs expériences ou de leur vécu.

Finalement, nous voulons expliquer les termes utilisés pour exprimer le point de vue de chaque participant. De manière générale, le participant se prononce en considérant une catégorie comme un trouble du comportement ou non. L'opinion d'un participant pouvait être catégorique (oui ou non) ou mitigée -ambivalente- (oui et non). Pour arriver à une première synthèse de la position d'une catégorie d'acteurs scolaires d'une même école (ex. : les parents de l'école A), nous pouvions constater que, pour une catégorie de comportement donnée, leur opinion peut être :

- catégorique : la même pour tous, soit oui, soit non (une opinion unanime, consensuelle) ;
- mitigée : oui *et* non pour chacun des participants (une opinion partagée pour chacun);
- mitigée exclusive : oui pour certains, et non pour d'autres, mais non ambivalente.

Ces clarifications données, nous pouvons maintenant exposer les représentations sociales des troubles du comportement d'élèves en classe d'accueil, selon la perspective des acteurs scolaires de l'école A (4.1) et de l'école B (4.2).

4.1 École A : Représentations sociales des troubles du comportement

Cette section sera divisée en quatre sous-sections qui représentent le point de vue des quatre catégories d'acteurs de l'école A. La perspective des enseignants (4.1.1) sera exposée, suivie de celle de la direction (4.1.2), puis de celle des parents (4.1.3), et pour finir, celle des élèves (4.1.4). Chaque perspective sera divisée en huit parties correspondant aux huit catégories de comportement retenue dans la typologie de Brophy et Rohrkemper (1981).

De manière générale, chacune des huit catégories de la perspective d'un acteur sera ainsi traitée : une matrice d'unités de sens ou tableau illustrant les représentations sociales des participants, la description plus détaillée des données recueillies lors des entretiens et une mini-analyse de ces données. Les tableaux, toujours précédés d'un rappel de la définition de la catégorie par Brophy et Rohrkemper, sont divisés en deux parties : oui et non, selon que le participant considère la catégorie en cause comme un trouble du comportement ou non. Les descriptions et mini-synthèses sont présentées par participant (ex. : parent1, parent 2) pour faciliter la compréhension du lecteur.

4.1.1 Perspective des enseignants de l'école A

Dans la section suivante, 4.1.1, à travers les huit catégories de comportement retenues, nous retrouvons la perspective des enseignants de l'école A par rapport au trouble du comportement d'élèves fréquentant une classe d'accueil.

4.1.1.1 Catégorie 1. Syndrome de l'échec

Tableau 4.1.1.1 : Syndrome de l'échec

Définition : Ces élèves sont convaincus qu'ils ne peuvent pas faire le travail. Ils évitent souvent de commencer ou abandonnent facilement. Ils s'attendent à échouer même après avoir réussi.

| Syndrome de l'échec | Ens. 1 | Ens. 2 | Ens. 3 |
|---|--------|--------|--------|
| Oui | | | |
| Refus de travailler au quotidien | 1 | | 2 |
| Non | | | |
| Intérêt pour le travail rémunéré | 2 | | |
| Divergences d'objectifs entre enseignant/ élève | 2 | | |
| Syndrome de l'échec = manies et amplifications des événements | | 4 | |
| Troubles d'apprentissage | | | 2 |

Description :

L'enseignant 1 est d'avis que le syndrome de l'échec est un trouble du comportement s'il se répète tous les jours. Cependant, il croit que cela peut simplement démontrer un intérêt plus marqué pour le travail rémunéré, hors du contexte scolaire : « *il [l'élève] était plus intéressé à travailler, à faire de l'argent* ». Pour lui, de toute façon, « *on n'a pas tous besoin de faire des études* ». Ce comportement peut aussi vouloir dire que les objectifs et attentes de l'enseignant diffèrent de ceux de l'élève.

L'enseignant 2 pense que « *le syndrome de l'échec n'est pas un trouble du comportement [...] On peut lui donner des techniques assez élémentaires pour relaxer avec ça, ce n'est pas un trouble du comportement* ». Pour lui, le syndrome de l'échec consiste en des « *manies de l'expérience passée, de toujours amplifier les événements [...] il [l'élève] a de très bonnes habiletés cognitives, mais il n'arrive pas*

à les mettre en place ou à s'investir totalement dans la tâche sans ce désespoir-là». Il précise que le syndrome de l'échec n'est pas facilement détectable et que même en sachant que ce n'est pas un trouble du comportement, il ne peut le classer. Pour lui, c'est un autre trouble.

L'enseignant 3 croit qu'un élève qui ne comprend pas la tâche à accomplir, « *au lieu d'essayer, il abandonne et il ne fait rien [...] ça, ça pourrait être considéré ...* » est un trouble du comportement. Il croit que c'est plutôt un trouble d'apprentissage même si cela peut être quelque peu relié à un trouble du comportement.

Mini-analyse :

Les enseignants 1 et 3 ont une opinion mitigée du syndrome de l'échec, c'est-à-dire qu'ils pensent que cette catégorie peut être un trouble du comportement comme elle peut ne pas l'être pour différentes raisons. Nous voulons relever l'argument propre à l'enseignant 3, « Trouble d'apprentissage », afin de mettre en relief la confusion entre ces deux troubles ou encore témoigner de leur concomitance prétendue chez un même élève. La définition du MEQ (1990) apporte cette même dimension : « l'élève ayant des troubles de conduite ou de comportement présente fréquemment des difficultés d'apprentissages en raison d'une faible persistance à la tâche ou d'une capacité de concentration réduite ».

Parallèlement, l'enseignant 2 a une opinion catégorique sur le syndrome de l'échec, à savoir qu'il ne pense pas que le syndrome de l'échec est un trouble du comportement. Comme Brophy et Rohrkemper, il utilise le terme syndrome de l'échec pour décrire les comportements de cette catégorie. Leurs définitions se recoupent au point de vue de l'évitement ou de l'abandon précoce de la tâche, de la conviction d'échouer et de l'amplification de la tâche à effectuer. Malgré ces similitudes, l'enseignant 2 indique textuellement à trois reprises sur quatre, que le syndrome de l'échec, n'est pas un trouble du comportement.

Somme toute, par le nombre de raisons avancées (oui : 1 ; non : 4) et leurs récurrences (au total, 10 fois vs 3 fois), nous constatons que le syndrome de l'échec

est plutôt perçu comme n'étant pas un trouble du comportement par les trois enseignants de cette école.

4.1.1.2 Catégorie 2. Sous-rendement scolaire

Tableau 4.1.1.2 : Sous-rendement scolaire

Définition : Ces élèves fournissent le minimum d'efforts. Ils manquent de motivation et n'accordent pas d'intérêt au travail scolaire.

| Sous-rendement scolaire | Ens. 1 | Ens. 2 | Ens. 3 |
|--|--------|--------|--------|
| Oui | | | |
| Démotivation répétitive | | | 7 |
| Non | | | |
| Disproportion entre effort et motivation | 6 | | |
| Cause sous-jacente à la démotivation | | 3 | |

Description :

L'enseignant 1 voit le sous-rendement scolaire comme un manque de motivation nécessaire pour fournir un certain niveau d'effort : « *l'effort à donner est trop grand par rapport à la motivation* ». C'est une inégalité subsistant entre l'effort et la motivation et non un trouble du comportement, selon lui.

Pour l'enseignant 2, « *il y a sûrement une cause* » à ce comportement. La cause de sa démotivation est parfois cachée et peut déboucher sur un trouble du comportement : « *le trouble du comportement était amené par le fait que l'école n'arrivait pas à le motiver, à lui assurer un service personnalisé* ». En d'autres mots, seule une démotivation dont il est impossible de trouver la cause afin d'y pallier, pourrait dégénérer en véritable trouble du comportement.

L'enseignant 3 dit qu'un élève qui aurait « *zéro motivation [...] c'est un trouble du comportement* ». Il précise qu'une démotivation est un trouble du comportement « *si c'est à tous les cours, systématiquement, il ne veut pas faire le travail. Si c'est répétitif* ». Il croit fermement que la motivation est intimement liée au trouble du comportement et l'influence : « *la motivation pour quelque chose va faire en sorte que pour un trouble du comportement [...] va moins ressortir quand t'es motivé...* ».

Conséquemment, il met beaucoup d'accent sur la motivation et y travaille beaucoup dans sa classe.

Mini-analyse :

L'enseignant 1 traite du sous-rendement scolaire en concomitance avec le syndrome de l'échec : il parle de motivation et de désintérêt dans les deux cas. Toutefois, tandis qu'il avait une opinion mitigée du syndrome de l'échec, il pense catégoriquement que le sous-rendement scolaire n'est pas un trouble du comportement, mais une simple inéquation effort/motivation.

A priori, le sous-rendement scolaire n'est pas un trouble du comportement pour l'enseignant 2. Toute démotivation a une cause qu'il faut trouver pour y remédier. Si la démotivation perdure, elle peut être le point de départ d'un trouble du comportement. Nous faisons le constat que l'enseignant 2 voit en la démotivation un fil conducteur vers un trouble du comportement.

L'enseignant 3 associe le sous-rendement scolaire au syndrome de l'échec, sous-entendant ainsi que ces deux catégories sont étroitement liées. Son opinion est diamétralement opposée (récurrence de 7) aux deux autres enseignants même s'il traite du sous-rendement scolaire en continuité avec le syndrome de l'échec. Nous remarquons que, pour lui, une fréquence et une intensité élevées de la démotivation est synonyme de trouble du comportement. Ces éléments correspondent à des éléments présents dans la dernière définition officielle du MEQ (2000) (*voir* Chapitre1, section 1.5.3) des élèves ayant des troubles du comportement. Pour le MEQ cependant, ajoute que ce comportement répétitif et persistant viole le droit des autres élèves, ce qui, manifestement n'est pas le cas de la démotivation.

Les représentations sociales des enseignants du sous-rendement scolaire sont mitigées mais exclusives puisque leur opinion va dans un sens –oui- ou l'autre –non et d'autant plus qu'on peut remarquer qu'ils insistent beaucoup sur leurs positions (récurrence dans leur discours). Cette catégorie est cependant davantage perçue comme ne pas être un trouble du comportement (2 enseignants sur 3).

4.1.1.3 Catégorie 3. Hostilité déguisée

Tableau 4.1.1.3 : Hostilité déguisée

Définition : Ces élèves expriment leur opposition ou leur résistance à l'enseignant de façon indirecte. Ils dérangent subtilement, sont à la limite de l'acceptable avec les règlements. Il est souvent difficile d'évaluer si leur comportement est délibéré ou pas, s'ils font exprès ou pas.

| Hostilité déguisée | Ens. 1 | Ens. 2 | Ens. 3 |
|--|--------|--------|--------|
| Oui | | | |
| ----- | ----- | ----- | ----- |
| Non | | | |
| À l'adolescence, refus et transgression des règles de l'enseignant | 1 | 1 | |
| À l'adolescence, affirmation de soi, de ses opinions | 3 | | |
| Le vécu familial influence le comportement | 3 | | |

Description :

L'enseignant 1 ne pense pas que l'hostilité déguisée est un trouble du comportement pour plusieurs raisons. Tout d'abord, il croit que la période adolescente facilite ce comportement : « [...] à l'adolescence [...] ce n'est pas toujours facile d'accepter les règles du professeur ». Selon lui, l'adolescent « n'est pas obligé d'accepter tout ce que les adultes disent ». S'affirmer ou s'opposer à l'autorité de l'enseignant est plutôt une force pour l'élève. Il poursuit en disant que ce que vit l'enfant à la maison, les situations conflictuelles avec ses parents peuvent influencer son comportement en classe et occasionner des comportements de colère, de mépris, d'opposition.

L'enseignant 2 semble prudent à dire que c'est un trouble du comportement : « j'avoue que c'est un cas plus difficile ». Pour lui, c'est plutôt, de la part de l'élève, « un habile subterfuge pour transgresser, pour ne pas avoir à faire ce que ça ne lui tente pas de faire tout simplement ». Il demeure hésitant, avançant que « c'est du cas par cas », mais concluant tout de même qu'il ne croit pas que c'est un trouble du comportement, mais un comportement adolescent.

L'enseignant 3 ne veut pas se prononcer sur ce comportement et dit ne pas savoir : « tout est difficile à évaluer pour un trouble du comportement parce qu'il

faudrait que tu prennes en compte plein d'aspects. En plus pour l'arrogance et pour l'opposition, ça peut être dans l'adolescence. Il faut faire attention aux crises d'adolescence ». Cet enseignant considère « *qu'une opposition reste toujours une opposition qu'elle soit déguisée ou directe* ». Ces arguments avancés laissent croire qu'il le considère tantôt comme un trouble du comportement, tantôt pas. Mais il persiste pour dire « *je ne sais pas* ».

Mini-analyse :

L'opinion des enseignants 1 et 2 en regard de l'hostilité déguisée est catégorique : ils ne le considèrent pas comme un trouble du comportement.

L'enseignant 3 s'abstient de trancher et d'énoncer clairement sa perception de l'hostilité déguisée.

Dans le discours des trois enseignants, « l'adolescence » est citée comme facteur influençant le comportement ou comme facteur à considérer pour éviter un mauvais diagnostic! Comme décrits au chapitre 1 (*voir* section 1.4.4), l'adolescence est le moment où se manifestent certains comportements contestataires. Les caractéristiques de la période adolescente complexifient grandement le diagnostic d'un trouble du comportement.

4.1.1.4 Catégorie 4. Défiance

Tableau 4.1.1.4 : Défiance

Définition : Ces élèves s'opposent ouvertement à toute forme d'autorité et sont en lutte de pouvoir avec l'enseignant. Ils veulent faire à leur façon. Ils peuvent résister verbalement ou physiquement.

| Défiance | Ens. 1 | Ens. 2 | Ens. 3 |
|---|--------|--------|--------|
| Oui | | | |
| Opposition ouverte et résistance répétitive manifestées envers tous les enseignants | 2 | 2 | |
| Présence simultanée de plusieurs comportements | | | 4 |
| Empêche la progression académique | | | 2 |
| Non | | | |
| Trait de personnalité de l'élève | | | 1 |
| Conflit de personnalité entre enseignant/élève | | 2 | 1 |

Description :

L'enseignant 1 mentionne que si un élève, de façon répétitive, s'opposait ouvertement à lui, le « *mépriserait carrément* », il le considérerait comme ayant un trouble du comportement. L'arrogance ou le mépris est, pour lui, clairement synonyme de trouble du comportement.

L'enseignant 2 pense que l'élève qui s'oppose ouvertement à lui et aux autres enseignants de façon répétitive présente un trouble du comportement : « *j'irai consulter ses autres enseignants pour savoir si c'est généralisé. Ça devient de l'ordre comportemental ...* ». Toutefois, il est d'avis que si cette opposition est particulière à lui, « *c'est un conflit de personnalité, ce n'est pas vraiment un trouble du comportement selon moi* ». Le nombre de personne envers lequel l'élève arbore ce comportement est un facteur déterminant pour l'enseignant 2.

L'enseignant 3 considère que la défiance ou l'arrogance est un trouble du comportement lorsqu'elle est accompagnée d'autres comportements comme la non-motivation. Il précise que l'arrogance peut empêcher la progression académique de l'élève : « *aucune progression en deux mois de travail [...] ton arrogance est peut-être une des causes* ». Cependant, il pense aussi que la défiance n'est pas un trouble

du comportement dans le cas, où c'est dans le caractère de l'élève, un trait de personnalité chez l'élève : « *Ça peut être un trait de personnalité au même titre qu'être gentil et généreux* ». Par ailleurs, il précise que si l'élève n'est défiant et arrogant qu'avec lui, « *c'est peut-être juste un conflit de personnalité ...* » et non un trouble du comportement. Le nombre de personnes envers lequel la défiance est manifestée est aussi un facteur déterminant pour cet enseignant. (Koffi *et al.*, 1998)

Mini-analyse :

L'enseignant 1 est le seul à avoir une opinion catégorique concernant cette catégorie: la défiance est un trouble du comportement d'après lui.

Les enseignants 1 et 3 utilisent le terme « arrogance » pour parler de défiance. Il semble que pour eux, ces termes soient synonymes.

Les enseignants 2 et 3 apportent tous deux une nuance selon laquelle une opposition ouverte est un trouble du comportement lorsqu'elle est généralisée envers tous les enseignants ; sinon, ils le considèrent comme un simple conflit de personnalité entre deux individus. La généralisation du comportement est pour eux de rigueur pour considérer la défiance comme un trouble du comportement. Cette généralisation est un des critères considérés par le MEQ comme cadre d'évaluation diagnostique d'un trouble du comportement (voir chapitre 1, section 1.5.2 et 1.5.3)

Tout bien pesé, considérant le nombre d'arguments avancés (3) et leur récurrence supérieure (10 au total), nous convenons que la défiance est davantage vue par l'ensemble des enseignants comme un trouble du comportement.

4.1.1.5 Catégorie 5. Hyperactivité

Tableau 4.1.1.5 : Hyperactivité

Définition : Ces élèves bougent constamment même quand ils sont assis. Leurs mouvements incessants peuvent sembler désordonnés. Ils dérangent souvent les autres élèves par les mouvements et les bruits qu'ils font. Par exemple, ils ricanent, se grattent, touchent les autres ou les objets de façon excessive.

| Hyperactivité | Ens. 1 | Ens. 2 | Ens. 3 |
|--|--------|--------|--------|
| Oui | | | |
| Associée à d'autres types de problèmes | 3 | | |
| Persistance du comportement dérangeant | | 2 | 2 |
| L'hyperactivité est un T.C. ¹ car elle est innée | | | 5 |
| Non | | | |
| L'élève agité n'est pas un élève dérangeant ou incapable de travailler | 2 | 3 | |
| Bouger : besoin chez les garçons de 14-15 ans | 2 | | |
| Confusion entre T.C. et difficulté/refus d'adaptation | | | 2 |

Description :

L'enseignant 1 considère l'hyperactivité comme un trouble du comportement dans le cas où il y a concomitance avec d'autres troubles comme des problèmes neurologiques. Sinon, pour lui, un enfant qui bouge constamment, qui n'est pas capable de rester assis n'a pas de trouble du comportement puisqu'il est « *capable de se concentrer, de faire la tâche, d'avoir une activité cérébrale intense* ». Par ailleurs, il indique que c'est un besoin naturel chez les garçons de 14-15 ans de vouloir bouger. D'après lui, il y « *aurait moins de problèmes comportementaux en classe* » si l'école secondaire s'adaptait davantage à ce besoin.

Pour l'enseignant 2, l'hyperactivité est un trouble du comportement seulement si c'est le comportement persiste même après interventions : « *si ça devient turbulent vraiment, si ça dérange les autres et qu'après on soit intervenu auprès de lui pour l'aider avec le personnel de l'école ça continue encore, là ça implique un trouble du comportement* ». Sinon, il ne perçoit aucune difficulté chez un élève agité. Au contraire, il préfère des élèves actifs lorsqu'il dispense un cours : « *s'il est agité sans*

¹ T.C. : forme abrégée de « trouble du comportement »

que ça dérange, qu'il respecte les consignes [...] ça ce n'est pas un trouble du comportement selon moi ». Il trouve qu'on classe trop rapidement les jeunes comme étant hyperactifs et qu'on les met trop rapidement sous médication comme le ritallin.

L'enseignant 3 croit que l'hyperactivité est un trouble du comportement lorsque l'élève s'évertue à déranger les autres, à les empêcher de se concentrer ou de travailler, entre autres, par des bruits. Aussi, puisque c'est un comportement inné, même s'il peut se contrôler, l'enfant n'y peut rien, c'est en lui. C'est donc un trouble du comportement. L'enseignant dit à ce propos: *« un trouble du comportement c'est quand même inné. Quand t'es hyperactif, c'est comme ça. C'est en toi. Tu ne fais pas exprès »*. Toutefois, il convient que l'hyperactivité en classe d'accueil comme trouble du comportement peut être facilement confondue avec d'autres facteurs : *« on ne sait pas si c'est vraiment un trouble du comportement ou une difficulté d'adaptation ou le refus de venir ici »*. Dans ce cas-ci, l'hyperactivité ne serait pas un comportement inné, mais une réaction de l'élève à un changement, un comportement adopté pour signifier son désaccord.

Mini-analyse :

L'opinion de l'enseignant 2 est mitigée (presqu'à 50%-50%) d'autant plus qu'il partage un argument de l'enseignant 1 et un argument de l'enseignant 3.

L'enseignant 1 croit que l'hyperactivité est davantage un besoin naturel chez l'élève adolescent qu'un trouble du comportement.

L'enseignant 3 utilise le terme « hyperactif » bien que celui-ci ne soit pas présent dans la question posée. Il parle d'« hyperactivité » en même temps que du « déficit d'attention » comme des comportements innés donc des troubles du comportement. Innée et persistante, l'hyperactivité est pour lui un trouble du comportement. Toutefois, il convient qu'en classe d'accueil, il est fort possible que l'hyperactivité soit la manifestation d'un refus d'adaptation au pays d'accueil et non un trouble du comportement avec lequel il serait facile de la confondre. Cette exception est alors spécifique aux élèves qui fréquentent une classe d'accueil. Cet

aspect de la problématique est le même que celui abordé au chapitre 1, (*voir* section 1.4.4), relativement les défis d'adaptation et d'intégration des adolescents nouveaux-arrivants dont Auger Mazet et Périsset (2004) nous font part. En effet, ces auteurs observent des problèmes d'adaptation et d'intégration sociales avec échec scolaire chez les adolescents nouveaux-arrivants, problèmes qui diminuent lorsque l'immigration est plus ancienne.

Les trois enseignants ont une opinion très mitigée sur l'hyperactivité. Ils présentent trois arguments pour chaque partie du tableau (oui et non), mais la récurrence de ces arguments laisse entrevoir leur tendance à considérer l'hyperactivité comme un trouble du comportement. Comme causes principales pour déterminer que l'hyperactivité est un trouble du comportement, les enseignants 2 et 3 évoquent la persistance du comportement dérangeant (4 fois). De même, pour indiquer que l'hyperactivité est indépendante d'un trouble du comportement, les enseignants 2 et 3 soutiennent qu'un élève agité n'est pas dérangeant ou incapable de travailler (5 fois au total). Nous constatons ici un lien étroit entre le comportement et le cognitif comme si l'un (la capacité cognitive) empêchait l'autre (le trouble du comportement).

4.1.1.6 Catégorie 6. Difficulté d'attention et de concentration

Tableau 4.1.1.6 : Difficulté d'attention et de concentration

Définition : Ces élèves ont de la difficulté à soutenir leur attention et à maintenir leur concentration très longtemps. Ils complètent rarement une tâche. Ils sont facilement dérangés par les bruits, les sons, les images. Ainsi, ils ont de la difficulté à s'adapter rapidement aux changements de situation.

| Difficulté d'attention et de concentration | Ens. 1 | Ens. 2 | Ens. 3 |
|--|--------|--------|--------|
| Oui | | | |
| La difficulté d'attention et de concentration est un trouble du comportement | 2 | | 5 |
| S'il y a répétition et persistance après interventions | | 3 | |
| Non | | | |
| ----- | ----- | ----- | ----- |

Description :

Dès le début de l'entretien, l'enseignant 1 dit : « *un trouble du comportement est [...] vraiment associé à la difficulté, la capacité d'attention et de concentration* ». Si un élève bouge beaucoup mais se concentre bien, ce n'est pas un trouble du comportement. La difficulté d'attention et de concentration est alors sans équivoque un trouble du comportement.

L'enseignant 2 se montre très réticent de premier abord pour dire si c'est un trouble du comportement ou non. Il insiste sur le fait qu'il consulterait d'abord le dossier de l'élève avant de pouvoir se prononcer, mais surtout sur le fait de suivre tout un processus, comme par exemple, parler individuellement à l'élève, référer l'élève, etc. Ensuite, il poursuit en disant que cela peut s'apparenter au syndrome de l'échec; mais si tel n'est pas le cas, cela peut devenir un trouble du comportement. Pour lui, il y aurait surtout un trouble du comportement si l'élève refuse ses interventions, « *[si l'élève] ne veut rien savoir. Donc, il y aurait répétition parce qu'avant ça prendrait plusieurs tentatives avant de pouvoir établir que oui, c'en est un trouble du comportement* ». Sa réponse demeure prudente et met bien en évidence les critères de répétition et de persistance.

L'enseignant 3 affirme clairement et directement que « le déficit d'attention [...] est un trouble du comportement ». Pour lui, un élève qui a un déficit d'attention, « est dérangé facilement et c'est difficile après pour lui de revenir au travail ». Il est souvent dans la lune et facilement distrait.

Mini-analyse :

Les enseignants 1 et 3 sont fermes et directs dans leurs opinions, à savoir que la difficulté d'attention et de concentration est un trouble du comportement selon eux.

L'enseignant 2 se montre très réservé vis-à-vis la réponse à fournir. Quand il le fait, il reste flou, vague. Il apporte beaucoup de précisions sur les démarches à suivre avant de pouvoir se prononcer. Il traite partiellement ce comportement comme la défiance en parlant « d'élève qui désobéit aux règlements, qui ne tient pas compte des

consignes » Toutefois, il réfère à ces termes pour faire intervenir la persistance dans ce comportement de l'élève même après les tentatives de l'enseignant. Les éléments répétition et persistance sont utilisés par le MEQ, au fil des années, comme critères d'évaluation des troubles du comportement (voir section 1.5.2 et 1.5.3, p.22 et p.24).

L'explication du déficit d'attention qu'en donne l'enseignant 3 est la même que la définition retenue : « ces élèves ont de la difficulté à soutenir leur attention et à maintenir leur concentration très longtemps [...] Ils sont facilement dérangés ». Comme Brophy et Rohrkemper, il considère donc ce comportement comme un trouble du comportement bien qu'il n'utilise pas le même terme pour le décrire.

Les 3 enseignants considèrent la difficulté d'attention et de concentration comme un trouble du comportement et ce, à l'unanimité (opinion catégorique). Les caractéristiques que les trois enseignants évoquent, rejoignent les définitions et critères proposés Brophy et Rohrkemper(1981), le MEQ (2000) et Kauffman (2005).

4.1.1.6 Catégorie 7. Rejeté par les pairs

Tableau 4.1.1.7 : Rejeté par les pairs

Définition : Ces élèves recherchent la compagnie de leurs pairs, mais ils sont rejetés, ignorés ou exclus. Ils sont obligés de travailler et de jouer seuls. Ils manquent d'habiletés sociales et sont souvent la cible de remarques et de petites mesquineries ou moqueries.

| Rejeté par les pairs | Ens. 1 | Ens. 2 | Ens. 3 |
|--|--------|--------|--------|
| Oui | | | |
| L'élève en est la cause | | | 3 |
| | | | |
| Non | | | |
| Le milieu familial en est la cause | 2 | 2 | |
| L'élève n'en est pas la cause | 1 | 4 | 2 |
| Ceux qui rejettent ont un T.C. | 1 | 4 | |
| Les causes du rejet sont multiples et variés | 4 | 3 | 2 |
| Conséquence du rejet : estime de soi altérée | | 2 | 2 |

Description :

L'enseignant 1 affirme « *ce n'est pas un trouble du comportement parce que l'élève fait ce qu'il peut par rapport à qui il est* ». Il n'y peut rien si les autres le

rejettent. Par ailleurs, l'élève ne fait qu'être ce que sa famille lui a enseigné : *«souvent ça vient de la famille. Si tes parents sont introvertis, tu prends un peu la couleur de tes parents»*. Pour l'enseignant, sont en trouble du comportement *« ceux qui l'ignorent, ceux qui le rejettent »*. Il soutient que *« des enfants sont exclus pour toutes sortes de raisons »* souvent très anodines comme le fait d'être maigre. Les causes du rejet étant multiples on ne peut toujours les saisir et ça ne saurait être un trouble du comportement.

L'enseignant 2 croit que lorsque les valeurs de la famille de l'élève sont la cause du rejet, ce n'est pas un trouble du comportement. Pour lui, un élève qui *« ne s'est pas lui-même exclus, mais qui est exclus par les autres »*, n'a pas de trouble du comportement. Il est d'avis que *« quand l'élève se fait rejeté par les autres, ce n'est pas de sa faute »*. Au contraire, c'est celui qui rejette qui a un trouble du comportement car il a un *« comportement qui n'est pas toléré contrairement à celui qui est rejeté »*. Cela a pour conséquence ultime : la destruction de l'estime de l'élève. Il ajoute que, puisque les causes du rejet peuvent être très variées, par exemple à cause de leur habillement, ce n'est pas un trouble du comportement.

L'enseignant 3 considère, pour sa part, que c'est un trouble du comportement dans le cas où c'est la faute de l'élève qui *« ne veut parler à personne [...] ne veut rien savoir des relations sociales »*. Si ce n'est pas la faute de l'élève et qu'il est rejeté malgré lui, ce n'est pas un trouble du comportement. Il croit que les raisons d'être rejeté sont multiples et hors du contrôle de l'élève. Les autres élèves peuvent trouver toutes sortes de raisons pour rejeter un élève, comme le simple fait que celui-ci porte des lunettes. La perte de confiance en soi est souvent le résultat incontournable du rejet subi au cours de plusieurs années.

Mini-analyse :

De manière catégorique, les enseignants 1 et 2, croient que le rejet par les pairs n'est pas un trouble du comportement tandis que l'enseignant 3 a une opinion mitigée. En effet, seul l'enseignant 3 précise que si c'est la faute de l'élève, c'est un

trouble du comportement, mais par déduction, nous croyons que, par ricochet, les enseignants 1 et 2 avancent le même argument puisqu'ils affirment que ce n'est pas un trouble du comportement, car la faute n'est pas celle de l'élève. Nous relevons ici que le facteur d'attribution est primordial dans le diagnostic du trouble de comportement.

Plusieurs causes sont similaires pour justifier le rejet comme n'étant pas un trouble du comportement. Principalement, les trois enseignants considèrent que lorsque la cause du rejet est extérieure à l'élève, ce n'est pas un trouble du comportement. Ils considèrent aussi que puisque les causes du rejet sont multiples et variables, ce ne peut être un trouble du comportement (raison ayant été la plus récurrente). Par le nombre de raisons (5) et de récurrences de ces raisons (29 au total), nous constatons que le rejet par les pairs est davantage considéré par les enseignants de cette école comme n'étant pas un trouble du comportement. Brophy et Rohrkemper sont les seuls à proposer une typologie qui fait du rejet par les pairs une catégorie particulière. Deux enseignants sur trois sont en désaccord avec cette catégorisation et affirment volontiers que la catégorie devrait être spécifique à ceux qui rejettent et non concernant ceux qui subissent de tel rejet.

4.1.1.8 Catégorie 8. Timidité/retrait

Description :

L'enseignant 1 ne voit pas la timidité comme un trouble du comportement. Selon lui, un élève peut simplement avoir une grande timidité. Il peut aussi avoir une personnalité introvertie en ayant besoin d'être seul, d'avoir peu d'amis. Ce comportement peut aussi traduire « *des acquis sociaux que l'élève n'a pas fait encore [...] au niveau de la socialisation. Des acquis par rapport à la société dans laquelle on vit ou c'est mieux vu d'être social que trop introverti* ». La timidité demeure alors attachée à la personnalité de l'élève et à son cheminement relationnel.

Pour l'enseignant 2, si l'élève « *cherche toujours à s'éloigner [...] il a peut-être un trouble du comportement* ». Par contre, il reconnaît que la timidité « *est très difficile à surmonter* » donc il se peut que ce ne soit pas un trouble du comportement. Il suggère d'analyser en profondeur, le cas de chaque élève.

L'enseignant 3 croit que la timidité/retrait est un trouble du comportement lorsque la timidité est volontaire et « *si l'élève évite les relations sociales* ». Toutefois, il peut s'agir, selon lui, d'un élève introverti qui n'est « *pas très à l'aise dans le groupe parce que tout le monde est extraverti* ». Dans ce cas, il n'est pas d'avis que c'est un trouble du comportement.

Tableau 4.1.1.8 : Timidité/retrait

Définition : Ces élèves évitent les contacts avec les autres. Ils sont silencieux, tranquilles et ils ne réagissent pas bien aux autres. Ils ne prennent pas d'initiatives ni n'attirent l'attention.

| Timidité/retrait | Ens. 1 | Ens. 2 | Ens. 3 |
|--------------------------------------|--------|--------|--------|
| Oui | | | |
| Timidité volontaire | | 3 | 2 |
| Évitement des relations sociales | | | 3 |
| Non | | | |
| Timidité extrême difficile à vaincre | 2 | 2 | |
| Personnalité introvertie | 4 | | 3 |
| Acquis sociaux non faits | 3 | | |

Mini-analyse :

Seul l'enseignant 1 pense catégoriquement que la timidité/retrait n'est pas un trouble du comportement. Les enseignants 2 et 3 ont une opinion mitigée concernant cette catégorie. L'ensemble des enseignants en traite comme un comportement envers lequel on reste impuissant pour le modifier, comportement intrinsèque à l'individu.

Les termes « timidité » et « élève timide » ne sont pas utilisés dans la question, mais les enseignants emploient tous ce terme pour traiter du sujet.

Mini-synthèse

L'enseignant 1 mise sur la gestion de classe pour enrayer tel ou tel autre comportement.

L'enseignant 2 axe beaucoup sur le protocole à suivre pour déclarer un élève en trouble du comportement. À maintes reprises, il parle du dossier de l'élève. Il répond aux questions en suggérant les mesures à prendre auprès de l'élève qui présente le comportement abordé.

Les enseignants 2 et 3 utilisent souvent les mêmes termes que ceux proposés par la typologie retenue et leurs définitions sont balisées par les mêmes critères du MEQ (2000), notamment la fréquence et la persistance.

La période adolescente est prise en compte par l'ensemble des enseignants.

4.1.2 *Perspective de la direction de l'école A*

La sous-section 4.1.2 présentera la perspective de la direction de l'école A à l'aide des huit catégories de comportement retenues dans la typologie de Brophy et Rohrkemper (1981).

4.1.2.1 Catégorie 1. Syndrome de l'échec

Tableau 4.1.2.1 : Syndrome de l'échec

Définition : Ces élèves sont convaincus qu'ils ne peuvent pas faire le travail. Ils évitent souvent de commencer ou abandonnent facilement. Ils s'attendent à échouer même après avoir réussi.

| Syndrome de l'échec | Direction |
|---|-----------|
| Oui | |
| ----- | ----- |
| Non | |
| Réaction adolescente | 5 |
| Problème de discipline en classe à gérer par l'enseignant | 2 |

Description :

La direction avance que le syndrome de l'échec est une réaction adolescente normale se traduisant par « *la rébellion, [...] l'opposition, [...] la contestation, [...] le plaisir de dépasser les limites, [...] de faire le strict minimum...* ». D'après elle, « *un adolescent de nature va essayer de faire le moins possible...* ». Elle considère aussi le syndrome de l'échec comme « *un problème de discipline à gérer dans la classe* », ce qui, pour elle, diffère d'un trouble de comportement : « *Je pense que c'est là, la différence entre les gros cas de comportement et les problèmes de gestion* ». Elle trouve normal la présence sporadique de tels comportements en classe comme ailleurs : « *...pas parce qu'un jour un élève refuse de remettre son travail ou le remet en retard qu'il est en trouble du comportement* ». Il faut une certaine répétition et une persistance dans le temps de ce type de comportement.

Mini-analyse :

Nous pouvons remarquer que la direction associe le syndrome de l'échec à deux éléments-clés : l'adolescence et un problème de discipline. Toutefois, par la récurrence du premier item, nous voyons l'importance qu'elle accorde aux comportements qui y sont associés et pour lesquels elle arbore une grande compréhension. Elle considère les comportements à l'adolescence comme normaux, communs et inévitables. Les cas rencontrés de temps à autre par l'adulte doivent simplement être « gérés ».

4.1.2.2 Catégorie 2. Sous-rendement scolaire

Tableau 4.1.2.2 : Sous-rendement scolaire

Définition : Ces élèves fournissent le minimum d'efforts. Ils manquent de motivation et n'accordent pas d'intérêt au travail scolaire.

| Sous-rendement scolaire | Direction |
|--|-----------|
| Oui | |
| ----- | ----- |
| Non | |
| Comportement qui cache une dépression profonde | 5 |
| Comportement qui révèle un problème de société | 6 |

Description :

La direction associe le sous-rendement scolaire non pas à un trouble du comportement, mais à la dépression : *« Ça peut cacher une dépression. Ce n'est pas un simple trouble du comportement [...] Ce trouble-là, ce n'est pas un trouble du comportement, ça devient un problème »*. Elle considère alors que le sous-rendement scolaire va au-delà du trouble du comportement. Elle aurait préféré qu'il en soit autrement : *« je préférerais qu'ils aient un trouble du comportement réel [...] qu'ils s'affrontent, qu'ils réagissent »*. À cette dépression profonde, il y a une cause et cela révèle plutôt, selon elle, un problème à caractère social : *« c'est surtout un problème*

de société [...] un problème social ». Elle affirme qu'il lui faut de l'aide spécifique, hors de sa compétence et que cela peut prendre du temps.

Mini-analyse :

Nous constatons que la direction considère le sous-rendement comme n'étant pas du tout un trouble du comportement. Elle y voit plus qu'un trouble du comportement : un problème de dépression profonde et même un problème social nécessitant de l'aide. Ce problème social en serait la cause et sa manifestation, la dépression. Elle distingue donc une dépression et un « problème » d'un trouble du comportement. Selon ses dires, ce serait donc des troubles plus sérieux, plus complexes, plus sévères et qui, par ailleurs, ne correspondent nullement à la définition ci-haut retenue.

4.1.2.3 Catégorie 3. Hostilité déguisée

Tableau 4.1.2.3 : Hostilité déguisée

Définition Ces élèves expriment leur opposition ou leur résistance à l'enseignant de façon indirecte. Ils dérangent subtilement, sont à la limite de l'acceptable avec les règlements. Il est souvent difficile d'évaluer si leur comportement est délibéré ou pas, s'ils font exprès ou pas

| Hostilité déguisé | Direction |
|--|-----------|
| Oui | |
| Si persistance et non-respect de l'autorité du directeur-adjoint | 2 |
| Non | |
| Un trouble de comportement est évident | 4 |

Description :

La direction précise qu'en cas de persistance, l'hostilité déguisée est un trouble du comportement : « *Si on voit que ça persiste et que même l'autorité de l'adjoint ne fonctionne pas, c'est là qu'on va pouvoir poser un diagnostic* ». Cependant, elle pense que ce n'est pas non plus un trouble du comportement puisque celui-ci est évident et facilement détectable : « *...Une évidence même, oui. Un vrai trouble du*

comportement, on n'a pas longtemps à réfléchir, ça se répercute généralement. L'enseignant va le voir très rapidement... »

Mini-analyse :

L'opinion de la direction est ici mitigée : elle pense que cela peut être un trouble du comportement ou pas. Par exemple, si les interventions et l'autorité de la direction-adjointe, responsable de la discipline à l'école ne suffisent pas à enrayer les comportements d'hostilité déguisée, la direction suppose que le diagnostic de trouble du comportement peut être posé. On voit ici un lien direct entre non-respect de l'autorité et trouble du comportement. D'un autre côté, elle pense que l'hostilité déguisée ne peut être un trouble du comportement puisqu'un trouble du comportement est visible, évident et sa répercussion est générale. En d'autres termes, la définition de l'hostilité déguisée ne cadre pas avec celle de trouble du comportement.

4.1.2.4 Catégorie 4. Défiance

Tableau 4.1.2.4 : Défiance

Définition : Ces élèves s'opposent ouvertement à toute forme d'autorité et sont en lutte de pouvoir avec l'enseignant. Ils veulent faire à leur façon. Ils peuvent résister verbalement ou physiquement.

| Défiance | Direction |
|--|-----------|
| Oui | |
| Le comportement est sur une base répétitive et persiste, même après interventions. | 7 |
| Non | |
| La gestion de classe de l'enseignant peut être la solution | 4 |

Description :

Si le comportement de l'élève persiste « ... *ou si ça devient de l'insolence...* », la directrice considère que c'est un trouble du comportement. En général, l'aspect

répétitif du comportement de l'élève, même après les différentes interventions de l'enseignant est aussi un critère indicateur d'un trouble du comportement : « *Si ça devient sur une base répétitive* ». Par la récurrence de cet argument, nous voyons son importance pour la direction lors d'un diagnostic de trouble du comportement. D'un autre côté, la direction attribue ce comportement dérangeant qui perdure à une gestion de classe déficiente de l'enseignant. En effet, elle « *pense qu'il y a une gestion de classe qui fait qu'il y a des élèves, qui parfois, vont manquer de discipline* ». Elle soutient que la gestion de classe appartient à l'enseignant, c'est donc à lui de faire cesser ce comportement « *...je ne vais pas faire de [...] la gestion de classe. Ça appartient à l'enseignant. C'est lui-même qui va asseoir son autorité ...* ». Si l'élève tire avantage d'une mauvaise gestion de classe, il est plutôt brillant selon la direction : « *...pas parce que l'élève a un trouble du comportement, c'est qu'il est brillant [...]. C'est toute la différence* ».

Mini-analyse :

L'opinion de la direction est mitigée concernant la défiance. Elle le considère davantage un trouble du comportement lorsqu'il y a persistance et répétition même après les différentes interventions de l'enseignant. Toutefois, il faut que ces interventions soient graduées en termes de sévérité et que l'enseignant ait tout essayé avant de poser un diagnostic de trouble du comportement. Si les interventions ne sont pas adéquates ou la gestion de classe mauvaise (pour reprendre le terme de la directrice), il y a aura multiplication et perdurance du comportement perturbateur en classe. L'élève profitant d'une mauvaise gestion de classe de son enseignant est considéré alerte, brillant. Dans ce contexte, les manifestations d'intelligence et de troubles du comportement semblent s'opposer sans compatibilité. Somme toute, par la récurrence de ces propos (7 fois), nous pouvons conclure que la direction considère la défiance plutôt comme un trouble du comportement.

4.1.2.5 Catégorie 5. Hyperactivité

Tableau 4.1.2.5 : Hyperactivité

Définition : Ces élèves bougent constamment même quand ils sont assis. Leurs mouvements incessants peuvent sembler désordonnés. Ils dérangent souvent les autres élèves par les mouvements et les bruits qu'ils font. Par exemple, ils ricanent, se grattent, touchent les autres ou les objets de façon excessive.

| Hyperactivité | Direction |
|---|-----------|
| Oui | |
| Nécessité d'un long suivi auprès de l'élève | 3 |
| L'ensemble de la classe est pénalisé | 3 |
| Non | |
| ----- | ----- |

Description :

La direction affirme que l'hyperactivité est un trouble du comportement. Elle croit que l'hyperactivité nécessite un long suivi auprès de l'élève grâce à plusieurs techniques d'interventions mises de l'avant. Elle dit : « ...c'est un travail de longue haleine avec la psychoéducatrice qui va lui fixer des objectifs à court terme [...] il y a des feuilles de notes, il y a différentes façons de suivre un élève ». Pour elle, l'élève hyperactif est en trouble du comportement, parce qu'il s'empêche et empêche toute la classe de faire les apprentissages maximaux : « ...c'est évident que c'est l'ensemble des élèves qui sont pénalisés. L'élève en question est pénalisé... ». Elle précise aussi que l'élève a un sérieux problème mais que c'est aux adultes de trouver la solution.

Mini-analyse :

La direction catégorise l'hyperactivité comme un trouble du comportement parce que cela nécessite un long suivi de la part de toute l'équipe-école. Lorsque l'élève dérange par ces mouvements incessants, il se pénalise et pénalise le reste de la classe. Pour ces deux raisons citées, la direction considère que l'hyperactivité est indubitablement un trouble du comportement.

4.1.2.6 Catégorie 6. Difficulté d'attention et de concentration

Tableau 4.1.2.6 : difficulté d'attention et de concentration

Définition : Ces élèves ont de la difficulté à soutenir leur attention et à maintenir leur concentration très longtemps. Ils complètent rarement une tâche. Ils sont facilement dérangés par les bruits, les sons, les images. Ainsi, ils ont de la difficulté à s'adapter rapidement aux changements de situation.

| Difficulté d'attention et de concentration | Direction |
|--|-----------|
| Oui | |
| Oui | |
| Non | |
| ----- | ----- |

Description :

La direction affirme que la difficulté d'attention et de concentration est un trouble du comportement sans jamais vraiment donner de précision sur sa réponse. Lorsque vient le moment d'expliquer sa réponse, elle aborde les sujets de violence endémique, de gestion de classe, de problème moral à laisser un élève trop souvent hors de la classe, la nécessité, parfois, d'envoyer l'élève dans une école spéciale de trouble de comportement. Par exemple, elle dit : *« Il y a un problème moral [...] : si l'élève est sorti de tous ses cours, c'est qu'il ne reçoit pas l'éducation auquel (sic) il a droit. Donc ça va lui prendre une école qui répond beaucoup plus à ses besoins, avec des services plus précis [...] une école spécialisée pour les troubles de comportement »*.

Mini-analyse :

La direction semble ne pas vouloir répondre à cette question. Elle dit simplement « oui » et enchaîne avec les techniques d'intervention, les procédures à prendre avec un élève en trouble de comportement de plus en plus sérieux, le changement de milieux nécessaire et les bienfaits qui peuvent résulter de ce changement.

4.1.2.7 Catégorie 7. Rejeté par les pairs

Tableau 4.1.2.7 : Rejeté par les pairs

Définition : Ces élèves recherchent la compagnie de leurs pairs, mais ils sont rejetés, ignorés ou exclus. Ils sont obligés de travailler et de jouer seuls. Ils manquent d'habiletés sociales et sont souvent la cible de remarques et de petites mesquineries ou moqueries.

| Rejeté par les pairs | Direction |
|--|-----------|
| Oui | |
| ----- | ----- |
| Non | |
| Différentes interventions et suivis à long terme auprès de l'enfant et de sa famille | 9 |

Description :

La direction affirme qu'être rejeté par ses pairs *« ça, ce n'est pas un trouble du comportement »*. Elle préconise différentes sortes d'intervention de nombre d'intervenants : *« ...on fait des interventions avec différents intervenants et on cible un petit peu l'intervention dans la classe même auprès des autres élèves [...] c'est différents services qui vont intervenir »*. Elle met de l'avant un suivi sérieux et à long terme pour que les résultats soient efficaces : *« ...ça prend un suivi très lourd, souvent pédopsychiatrie [...] des interventions à long terme »*. Plus particulièrement, dans certains cas, les services sont extra-scolaires : *« ...on va faire une investigation pour un plan psychologique [...] Donc, on réfère ça à des hôpitaux, psychiatrie, thérapie familiale [...] on essaie, nous ici, de travailler en collaboration avec les ressources adaptées sur le plan médical »*.

Mini-analyse :

Nous pouvons comprendre que la direction n'associe pas le rejet par les pairs à un trouble du comportement mais à des problèmes plus lourds nécessitant parfois des interventions d'ordre médical également. Bien que le rejet par les pairs ne représente pas à ses yeux un trouble du comportement, elle propose des interventions graduelles et multimodales. Elle propose aussi que des intervenants, tant scolaires que

médicales, assurent un suivi soutenu de l'élève. Par la récurrence de ces arguments (9 fois), nous concluons que la direction ne semble pas associer « le rejet par les pairs » avec un trouble du comportement. Elle voit plutôt un besoin sérieux d'interventions et de suivi auprès de l'élève.

4.1.2.8 Catégorie 8. Timidité/retrait

Tableau 4.1.2.8 : Timidité/retrait

Définition : Ces élèves évitent les contacts avec les autres. Ils sont silencieux, tranquilles et ils ne réagissent pas bien aux autres. Ils ne prennent pas d'initiatives ni n'attirent l'attention.

| Timidité/ Retrait | Direction |
|---|-----------|
| Oui | |
| ----- | ----- |
| Non | |
| Trouble d'adaptation/ d'intégration | 4 |
| Ce comportement cache une souffrance plus psychologique | 3 |

Description :

La timidité/retrait est considéré par la direction plutôt comme un trouble d'adaptation ou d'intégration: *« je dirais qu'il serait peut-être en trouble d'adaptation [...] encore une fois la problématique de la langue et de l'intégration »*. Il faut, selon elle, rester vigilant en classe d'accueil et prendre le temps, en tant qu'adulte d'appivoiser les adolescents. Elle n'y voit pas nécessairement la manifestation d'un trouble du comportement, mais plutôt celle d'une grande souffrance psychologique : *« ...des enfants qui ont vécu des choses horribles dans leurs pays qu'on peut supposer qu'il y a souffrance psychologique [...] ce n'est pas nécessairement un trouble du comportement mais ça peut être une grande souffrance psychologique »*. C'est pour cela, qu'elle invite à *« ...faire attention aux étiquettes que l'on donne »* et dit offrir un service psychologique en cas de grande timidité.

Mini-analyse :

La direction ne considère pas la timidité/retrait comme un trouble du comportement. Nous voyons qu'elle fait une nette distinction entre trouble du comportement et trouble d'adaptation ou d'intégration (à 4 reprises). Par ailleurs, Elle dissocie sans équivoque un élève qui souffre psychologiquement d'un autre qui manifeste un trouble du comportement. Au contraire, c'est une manifestation que c'est un problème tout autre, plus profond qu'un trouble du comportement.

Mini-synthèse

La directrice parle des interventions à entreprendre pour un élève présentant tel ou tel type de comportement. À maintes reprises, elle souligne l'importance des interventions multimodales comme étant nécessaires pour cerner le problème d'un élève, pour diagnostiquer un trouble du comportement et surtout pour l'aider. Aussi, elle insiste sur l'impact de la gestion de classe de l'enseignant sur l'apparition, la persistance et surtout l'altération d'un trouble du comportement.

4.1.3 Perspective de parents de l'école A

La sous-section 4.1.3 fournira la perspective de parents de l'école A sur les troubles du comportement d'élèves en classe d'accueil en se prononçant sur les huit catégories de comportement retenues dans la typologie de Brophy et Rohrkemper.

4.1.3.1 Catégorie 1. Syndrome de l'échec

Tableau 4.1.3.1 : Syndrome de l'échec

Définition : Ces élèves sont convaincus qu'ils ne peuvent pas faire le travail. Ils évitent souvent de commencer ou abandonnent facilement. Ils s'attendent à échouer même après avoir réussi.

| Syndrome de l'échec | Parent 1 | Parent 2 |
|---|----------|----------|
| Oui | | |
| Type de protestation contre les changements et décisions parentales | 2 | |
| Comportements anormaux | | 4 |
| Non | | |
| ----- | ----- | ----- |

Description :

Le parent 1 pense que le syndrome de l'échec est une façon pour l'élève de protester contre le fait d'immigrer, de quitter son pays d'origine. Laissant tout derrière lui, affrontant un monde nouveau, les changements culturels sont de taille : « *C'est un type de protestation contre les changements, contre les décisions qui ont été prises par les parents parce que cet élève [...] avait ses habitudes là-bas, ses grands-parents et d'un coup, il a dû quitter ceux qu'il a aimés* ». Le syndrome de l'échec est une réponse aux changements de milieu et de coutumes.

Pour le parent 2, le syndrome de l'échec est plutôt un comportement qui n'est pas normal parce que « *normalement et logiquement, l'enfant lorsqu'il va à l'école [...] il sait qu'il doit apprendre et pour apprendre il doit étudier sérieusement, il doit être discipliné* ». Pour ce parent, aller à l'école pour étudier va de soi : « *Quelqu'un qui va à l'école et qui ne veut pas étudier, ben, il n'est pas normal (2 fois) pour moi* ».

Lorsque l'intervieweuse lui demande ce qu'il veut dire par « pas normal », il répond que c'est un élève qui *«peut avoir des troubles dans son comportement»*. Le trouble du comportement est ici considéré comme une « anormalité ».

Mini-analyse :

Les deux parents s'entendent pour dire de façon unanime que le syndrome de l'échec est un trouble du comportement. Le premier pense que l'élève réagit aux décisions des parents, aux changements rencontrés dans un milieu de vie. Ces propos confirment l'idée de Mazet et Périssé (2004) relativement au sentiment de rébellion (affirmation de soi) qui peut avoir des répercussions tant dans la famille, en classe que dans la société et aussi nuire à son intégration socio-culturelle -dans le cas d'un adolescent nouvellement arrivé au Québec. C'est aussi une façon de protester qui, comme le soulignaient ces auteurs, peut avoir été générée par la perte de leurs repères socioculturels externes. Pour sa part, le deuxième parent associe le syndrome de l'échec à un comportement non-normatif. Cette idée de norme est une des variables rendant le diagnostic d'un trouble du comportement si difficile à établir (*voir* section 1.5.1). Bien que les raisons évoquées soient différentes pour les deux parents, ils font consensus en considérant le syndrome de l'échec comme un trouble du comportement.

4.1.3.2 Catégorie 2. Sous-rendement scolaire

Tableau 4.1.3.2 : sous-rendement scolaire

Définition : Ces élèves fournissent le minimum d'efforts. Ils manquent de motivation et n'accordent pas d'intérêt au travail scolaire.

| Sous-rendement scolaire | Parent 1 | Parent 2 |
|--|----------|----------|
| Oui | | |
| Présence certaine d'une cause qu'il faut trouver | 3 | |
| Trouver des moyens pour le motiver | 2 | |
| Comportements anormaux | | 5 |
| Non | | |
| ----- | ----- | ----- |

Description :

Pour le parent 1, le sous-rendement scolaire est certes un trouble du comportement : il faut non seulement trouver la raison pour laquelle l'élève ne veut pas travailler, mais en même temps, il faut essayer de le motiver par divers moyens. Il avance donc : *« les enseignants et les parents doivent parler avec l'enfant, doivent trouver la raison et trouver des voies pour faire des leçons plus intéressantes pour lui, pour le motiver »*. L'enseignant joue alors un rôle important lorsqu'un élève adopte ce comportement.

Le parent 2 déclare que le syndrome de l'échec est un comportement anormal parce qu'un élève : *« quand il va à l'école, il doit être sérieux, il doit être assidu. [Mais alors] s'il « n'est pas assidu, ne veut pas suivre ses cours, ne veut pas faire ses devoirs [...] ce n'est pas normal que quelqu'un n'écouterait pas les conseils à ce point »*. Pour lui donc, *« un élève qui ne veut pas travailler est un élève qui a un trouble du comportement »* puisque ce comportement est hors-norme. Au-delà de la norme, il n'y a pas de demi-mesure : c'est un trouble du comportement.

Mini-analyse :

Les deux parents interviewés sont d'avis que le sous-rendement scolaire est un trouble du comportement, mais non pour les mêmes motifs. Tandis que le parent 1 parle de cause et de moyen à trouver pour pallier à cette démotivation, le parent 2 réitère son concept de normalité/non-normalité. La norme si différente pour chacun et chaque milieu correspond pour le parent 2 à l'obéissance de l'élève aux règles et à l'exécution des tâches demandées par l'enseignant. Le parent 2 rejoint ainsi la définition de Brophy et Rohrkemper en ce sens qu'un élève qui ne s'intéresse pas au travail scolaire, qui ne fait pas ce que doit faire tout élève, a un trouble du comportement.

4.1.3.3 Catégorie 3. Hostilité déguisée

Tableau 4.1.3.3 : Hostilité déguisée

Définition : Ces élèves expriment leur opposition ou leur résistance à l'enseignant de façon indirecte. Ils dérangent subtilement, sont à la limite de l'acceptable avec les règlements. Il est souvent difficile d'évaluer si leur comportement est délibéré ou pas, s'ils font exprès ou pas.

| Hostilité déguisé | Parent 1 | Parent 2 |
|---|----------|----------|
| Oui | | |
| Moyen utilisé pour lancer un message à l'enseignant | | 7 |
| Non | | |
| C'est l'âge de la protestation | 3 | |

Description :

Le parent 1 pense que l'hostilité déguisée n'est pas un trouble du comportement « *parce que c'est l'âge de la protestation. [...] c'est l'âge où il découvre le monde et la vie. Il aime s'opposer à tout* ». Par ailleurs, il est d'avis qu'il convient pour les parents et les enseignants de ne pas intervenir drastiquement et de façon autoritaire mais par le dialogue avec l'élève, en lui montrant les voies à emprunter et les chemins à éviter sans pour autant le limiter. Selon le parent 1, à cet âge, si un parent frappe son enfant, il attisera les mauvais comportements chez celui-ci. Il est alors préférable de faire des compromis avec le jeune.

L'hostilité déguisée est vue, par le parent 2, comme un trouble du comportement. L'opposition n'est pas directe, mais est pour lui manifeste à partir des changements dans les résultats académiques d'un élève « *Si on ne peut pas voir ça par une opposition, ça peut se remarquer par ses notes qui sont catastrophiques* ». L'hostilité indirecte peut vraisemblablement être un moyen pour faire passer un message à l'enseignant, une façon indirecte, non-verbale « *[...] il prouve une résistance par rapport à l'enseignante, il veut montrer quelque chose...* ». Le comportement est donc un véhicule d'expression de l'élève.

Mini-analyse :

Le parent 1 associe ce comportement à la période adolescente et le trouve tout à fait normal et habituel. À l'instar de Auger et Boucharlat (1999), il considère l'adolescence comme une période propice à certains comportements tels que la rébellion, l'opposition, l'affirmation de soi (*voir* sect. 1.4.4). Ayant pour cause l'adolescence, l'hostilité déguisée n'est pas, selon lui, un trouble du comportement, mais un critère normatif propre à l'adolescence.

Le parent 2 y voit un trouble du comportement parce qu'il y a opposition, qu'elle soit directe ou non. Lorsqu'elle est indirecte, elle est manifeste par des changements dramatiques dans les résultats scolaires. On constate que, pour lui, les résultats scolaires sont intimement liés au comportement de l'élève. L'hostilité déguisée est alors le comportement utilisé par l'élève comme une façon de communiquer avec son enseignant. Le message transmis sous-entend certes un malaise de la part de l'élève, malaise exprimé de façon non-verbale.

4.1.3.4 Catégorie 4. Défiance

Tableau 4.1.3.4 : Défiance

Définition : Ces élèves s'opposent ouvertement à toute forme d'autorité et sont en lutte de pouvoir avec l'enseignant. Ils veulent faire à leur façon. Ils peuvent résister verbalement ou physiquement.

| Défiance | Parent 1 | Parent 2 |
|---|----------|----------|
| Oui | | |
| Si l'élève exprime son opinion de façon exagérée | 1 | |
| Non-respect de l'enseignant et des consignes : comportement anormaux, forme de résistance | | 4 |
| Non | | |
| Chaque élève a droit à sa propre opinion | 3 | |

Description :

Pour le parent 1, d'abord et avant tout, la défiance n'est pas un trouble du comportement puisque « *chaque élève a droit à sa propre opinion malgré que cette opinion peut être différente de celle de l'enseignant* ». Cependant, le trouble du comportement résiderait dans la manière excessive d'exprimer cette opinion : « [...] »

mais c'est important la manière dont il le fait. Si c'est une façon exagérée, c'est déjà un trouble du comportement. Il y a des limites, des normes ... ». Ces limites ou normes ne sont pas déterminées mais tout enseignant bon pédagogue se doit de les reconnaître, de les « sentir » pour déterminer si la défiance d'un élève est un trouble du comportement.

Le parent 2 traduit le non-respect envers l'enseignant et des consignes, telles que les devoirs non faits, le refus d'obéir à l'enseignant, comme un trouble du comportement. À ce propos, il dit : *« Oui, pour moi, c'est un élève qui ne respecte pas son professeur, qui n'écoute pas son professeur, qui ne fait pas ses devoirs [...] C'est un comportement anormal. [...] c'est une forme de résistance, de forme d'opposition »*. Cette opposition ouverte, pour lui, va de pair avec l'adolescence et le milieu de vie de l'élève.

Mini-analyse :

Par l'occurrence des dires des parents (5 fois au total), nous pouvons dire que les parents considèrent la défiance plutôt comme un trouble du comportement. Toutefois, l'opinion du parent 1 est mitigée- il dit oui et non en même temps. Il l'associe en premier lieu à la liberté d'expression pour tous, même pour les jeunes ; et en second lieu, à une façon démesurer de s'exprimer. Par ailleurs, il est à noter que le parent 2 utilise des termes similaires aux termes de la définition de défiance selon Brophy et Rohrkemper tels «résistance», « opposition ouverte » et, encore une fois, il fait ressortir l'idée de la normalité et de la non-normalité.

4.1.3.5 Catégorie 5. Hyperactivité

Description :

Le parent 1 affirme que l'hyperactivité n'est pas un trouble du comportement mais un trouble d'éducation, c'est-à-dire qu' *« il leur [les enfants] manque le premier sept années parce que le caractère se forme pendant le premier sept*

années ». Aussi, de concert avec le parent 2, il pense que ce n'est pas un trouble du comportement parce que, bien que l'élève bouge et parle, il est très intelligent. C'est à l'adulte de trouver un moyen pour canaliser positivement le surplus d'énergie de l'élève.

Le parent 2 ajoute même : *« Je ne pense pas que ça peut influencer un trouble du comportement, un élève turbulent. Bien qu'il dérange, je ne pense pas que ça a un impact sur les troubles du comportement »*. Pour lui, la turbulence est inhérente au caractère de l'élève, ce qui n'empêche pas un élève d'être très sérieux dans ses études, très intelligent.

Tableau 4.1.3.5 : Hyperactivité

Définition : Ces élèves bougent constamment même quand ils sont assis. Leurs mouvements incessants peuvent sembler désordonnés. Ils dérangent souvent les autres élèves par les mouvements et les bruits qu'ils font. Par exemple, ils ricanent, se grattent, touchent les autres ou les objets de façon excessive.

| Hyperactivité | Parent 1 | Parent 2 |
|---|----------|----------|
| Oui | | |
| ----- | ----- | ----- |
| Non | | |
| Trouble d'éducation | 3 | |
| C'est un élève turbulent mais pouvant être très intelligent | 1 | 6 |

Mini-analyse :

Les deux parents font consensus en expliquant que l'hyperactivité n'est pas un trouble du comportement. Elle est soit un trouble d'éducation (parent 1), soit simplement un élève turbulent. L'élève turbulent n'a pas un trouble du comportement puisqu'il peut bien performer sur le plan scolaire. Un lien étroit et constant est fait entre l'aspect comportemental et l'aspect de la réussite scolaire ; si l'élève n'éprouve pas de difficulté selon ces deux aspects : son hyperactivité n'est pas un trouble du comportement selon le parent 2.

4.1.3.6 Catégorie 6. Difficulté d'attention et de concentration

Tableau 4.1.3.6 : Difficulté d'attention et de concentration

Définition : Ces élèves ont de la difficulté à soutenir leur attention et à maintenir leur concentration très longtemps. Ils complètent rarement une tâche. Ils sont facilement dérangés par les bruits, les sons, les images. Ainsi, ils ont de la difficulté à s'adapter rapidement aux changements de situation.

| Difficulté d'attention et de concentration | Parent 1 | Parent 2 |
|---|----------|----------|
| Oui | | |
| ----- | ----- | ----- |
| Non | | |
| Comportement passager | 2 | |
| Le manque d'intérêt en est la cause première | 2 | |
| Caractère de l'élève | | 2 |
| C'est l'élève qui est dérangé, le changement de comportement n'est pas de lui | | 3 |

Description :

La difficulté d'attention et de concentration n'est pas un trouble du comportement pour le parent 1 mais se présente sous la forme d'un comportement usuel et passager : « *Ce temps passe. Ça arrive chez les adultes aussi* ». Il se présente aussi sous la forme d'un manque d'intérêt de l'élève. Dans ce cas, l'adulte se doit de travailler avec l'élève pour l'aider.

Le parent 2 pense qu'il s'agit simplement du caractère de l'élève : « *Non, non. Ça c'est une forme de caractère de l'élève* ». Il affirme également que s'il s'agissait d'un trouble du comportement, l'élève changerait de comportement, consciemment, expressément ; ce qui n'est pas le cas parce qu'« *il est dérangé par des stimuli extérieurs. Celui qui a un trouble du comportement, il change de comportement* ». Ce changement de comportement se concrétise lorsque l'élève passe d'un bon comportement (tel qu'apprendre ses leçons) à un mauvais comportement (tel que le refus d'exécuter tout travail scolaire) et qu'il persiste dans cette voie.

Mini-analyse :

Par l'occurrence (9 fois au total) et la diversité des arguments (4 au total), l'opinion des parents est catégorique: la difficulté d'attention et de concentration n'est pas un trouble du comportement. En effet, les deux parents présentent chacun un argument qui se rejoint sur un aspect : l'attribution de la cause est extérieure à l'élève, ce qui empêche le label « trouble du comportement ».

4.1.3.7 Catégorie 7. Rejeté par les pairs

Tableau 4.1.3.7 : Rejeté par les pairs

Définition : Ces élèves recherchent la compagnie de leurs pairs, mais ils sont rejetés, ignorés ou exclus. Ils sont obligés de travailler et de jouer seuls. Ils manquent d'habiletés sociales et sont souvent la cible de remarques et de petites mesquineries ou moqueries.

| Rejeté par les pairs | Parent 1 | Parent 2 |
|---|----------|----------|
| Oui | | |
| Si l'élève est rejeté malgré lui | 1 | |
| Non | | |
| Si l'élève a un caractère aimant la solitude | 7 | 5 |
| Le rejet peut être causé par l'origine de l'élève | | 2 |

Description :

Le parent 1 pense qu'être rejeté par les pairs est un trouble du comportement seulement lorsque l'élève cherche la compagnie de ses pairs tout en étant rejeté par eux: « *Si elle voudrait (sic) être avec les autres et les autres ne voudrait pas, là oui* ». L'élève est alors rejeté malgré lui.

Pour les deux parents, cela relève du caractère de l'élève. En effet, pour le parent 1, certains élèves aiment être seuls et sont contents de faire des activités en solitaire. Tout réside dans la manière de vivre cette solitude « *Si l'élève veut être plus isolé, pourquoi pas* ». Par ailleurs, le parent 1 associe la gêne à cette volonté de vouloir rester seul (4 fois sur 7). Elle précise que ce n'est pas tout à fait un trouble mais une difficulté : « *Mais je pense qu'il y a une difficulté [...] C'est presque un trouble* ». Ce

parent propose alors une idée d'échelle de comportements avant d'atteindre le trouble du comportement.

Pour le parent 2 cependant, ce n'est pas un trouble du comportement puisqu'il se fait rejeter à cause de son caractère : « *Je le vois plutôt comme un caractère. C'est par rapport à son caractère qu'il est rejeté* ». Aussi, l'origine de l'élève peut être la raison du rejet de l'élève par ses pairs : « *On vit dans un pays multiethnique, si c'est le seul par exemple qui ne peut avoir d'amis, ben peut-être que ça dépend par rapport à son origine* ». L'origine ethnique serait une explication du rejet spécifiquement subit par les élèves nouveaux-arrivants ou d'origine étrangère.

Mini-analyse :

Le parent 1 considère le rejet par les pairs trouble du comportement tel que la définition retenue le décrit (1 occurrence), à savoir «ces élèves recherchent la compagnie de leurs pairs, mais ils sont rejetés, ignorés ou exclus. Ils sont obligés de travailler et de jouer seuls » Brophy et Rohrkemper (1981). Toutefois, son opinion est mitigée. Ainsi, avec le parent 2, il met de l'avant la variable « caractère ». Également, tandis que le parent 1 le voit comme le choix de l'élève de par son caractère - « *accepte cette isolation (sic)* » - le parent 2 le voit comme la conséquence découlant du caractère de l'élève -« *comportement agressif, grossier* ».

Le parent 2, nouvel-arrivant, pense que le rejet par les pairs peut être lié à l'origine de l'élève. En d'autres termes, ce serait de la discrimination ou du racisme dû à des préjugés, que manifesteraient les pairs envers l'enfant rejeté. Puisque l'élève ne peut rien changer à son caractère et à son origine, puisque c'est hors de son contrôle et de son pouvoir, ce n'est pas un trouble du comportement. Somme toute, pour ces parents, le rejet n'est pas perçu comme un trouble du comportement (14 occurrences au total sur 1).

4.1.3.8 Catégorie 8. Timidité/retrait

Tableau 4.1.3.8 : Timidité/retrait

Définition : Ces élèves évitent les contacts avec les autres. Ils sont silencieux, tranquilles et ils ne réagissent pas bien aux autres. Ils ne prennent pas d'initiatives ni n'attirent l'attention.

| Timidité/Retrait | Parent 1 | Parent 2 |
|--|----------|----------|
| Oui | | |
| Choissant la solitude, l'élève se place dans un cercle fermé | 3 | |
| Trouble de sociabilité dû à plusieurs facteurs | 6 | |
| Non | | |
| Ce peut être un complexe d'infériorité | | 2 |
| C'est le caractère de l'élève | | 2 |

Description :

Dans un premier temps, le parent 1 classe la timidité/retrait comme un trouble du comportement parce que : « *Quand il se place dans cette isolation (sic) [...] il se trouve dans un cercle fermé. Il n'entre pas en contact. Il ne parle pas* ». Dans un deuxième temps, il croit que c'est un trouble de sociabilité dû à des raisons de trois ordres: « *La 1^{ère} est la barrière langagière [...] la 2^{ème} est la timidité et la troisième, le choc de changement [...] de pays* ». Lorsque l'intervieweuse lui a demandé si le trouble de sociabilité était différent du trouble du comportement, il nous dit « *ce sont des choses liées étroitement* ». Pour lui : « *l'adolescent se trouve dans un âge difficile [...] il y a beaucoup de changement qu'un adolescent doit subir quand il arrive ici* ». Le choc de changement est alors un obstacle de taille pour un adolescent.

Le parent 2 n'associe pas la timidité/ retrait à un trouble du comportement. Pour lui, c'est soit « *un complexe d'infériorité* », soit propre au « *caractère* » de l'élève, « *mais ça ne peut pas être un trouble du comportement* ». Il attribue la timidité/retrait à la personnalité de l'élève.

Mini-analyse :

L'opinion des parents est mutuellement exclusive c'est-à-dire que l'opinion de chacun n'est pas mitigée, mais diamétralement opposée (oui pour l'un et non pour l'autre). Le parent 1 considère que c'est un trouble du comportement puisque ce comportement nuit à l'intégration sociale et scolaire de l'élève: il se coupe des autres, s'isole, se place en retrait ; ce qui empêcherait de bonnes relations sociales. Le parent 2 pour sa part, voit en la timidité/retrait un comportement intrinsèque à l'élève, lié à son caractère, à sa perception de lui-même et d'autrui.

Mini-synthèse

Le parent 1 associe plusieurs comportements à la période adolescente des jeunes et aux changements drastiques de milieu scolaire et social. Il prône le dialogue et la patience comme intervention auprès des adolescents.

Le parent 2 établit clairement et à maintes reprises la normalité des actions de tout élève. Tout élève qui fait des actions contraires à cette normalité a un comportement anormal donc un trouble de comportement. Par ailleurs, plusieurs comportements ne peuvent être associés à un trouble du comportement si cela découle du caractère de l'élève. Ce parent insiste sur la « déresponsabilisation » du TC de l'élève car le caractère de celui-ci est intrinsèque.

4.1.4 Perspective d'élèves de l'école A

La sous-section 4.1.4 fera état de la perspective d'élèves fréquentant une classe d'accueil de l'école A concernant les troubles du comportement. Les huit catégories de comportement de Brophy et Rohrkemper leur permettra de décrire leurs représentations sociales des troubles du comportement.

4.1.4.1 Catégorie 1. Syndrome de l'échec

Tableau 4.1.4.1 : Syndrome de l'échec

Définition : Ces élèves sont convaincus qu'ils ne peuvent pas faire le travail. Ils évitent souvent de commencer ou abandonnent facilement. Ils s'attendent à échouer même après avoir réussi.

| Syndrome de l'échec | Élèves |
|---|--------|
| Oui | |
| Si les matières scolaires n'intéressent pas l'élève | 1 |
| Les parents sont le facteur le plus influent de ce comportement | 10 |
| Tout dépend de la volonté de l'élève | 3 |
| Non | |
| Un désintérêt pour une matière scolaire n'est pas un T.C. | 2 |

Description :

D'entrée de jeu, un élève affirme la double possibilité du syndrome de l'échec d'être un trouble du comportement ou de ne pas l'être en disant : « *Peut-être que oui, peut-être que non* ». Tout d'abord, pour lui : « *si ça les [élèves] intéresse pas, ça veut dire qu'ils sont malades ou qu'ils sont en troubles* ». Cependant, un autre élève avance le contraire : « *Il n'aime pas ce qu'il fait, mais ça ne veut pas dire qu'il est fou, qu'il a un problème* ». La majorité des élèves croient que les parents jouent un rôle important dans le fait que leur enfant ait ce trouble : « *La source la plus importante de cette influence, c'est les parents. Parce que si les parents voulaient changer quelque chose, ils réviseraient ces questions parce que les parents sont les plus proches* ». Pour eux, « *les parents en sont la cause [puisqu'] ils ne s'intéressent pas à leurs enfants* ». Si les parents sont bien éduqués, les enfants aussi le seront, les parents se battent (violence conjugale), l'enfant aussi frappera « *parce que c'est vrai* ».

que quand on est petit, on veut toujours être comme notre parent, on veut faire la même chose ». Toutefois, pour d'autres, l'élève lui-même peut être la cause du syndrome de l'échec car certains : *« enfants [sont] mal élevés, mais à cause d'eux-mêmes ne veut pas »*. Aussi, ils soutiennent qu' *« il y a des enfants qui ont de très mauvais parents, mais eux-mêmes, ils veulent être comme les autres... Donc ça dépend d'eux[les enfants] »*. Le syndrome de l'échec comme trouble du comportement dépend alors de l'élève, *« les parents ne sont pas très importants »*. La cause de ce comportement repose sur deux pôles : les parents et les élèves.

Mini-analyse :

La plupart des élèves insistent pour dire que le syndrome de l'échec est un trouble du comportement parce que les élèves sont souvent négativement influencés par leurs parents (occurrence de 10). D'autres soutiennent que tout dépend du choix personnel de chaque élève de se laisser influencer par leurs parents ou non. Dans un autre ordre d'idées, certains élèves voient le désintérêt pour une matière scolaire comme un trouble du comportement et d'autres comme ne l'étant pas. Nous remarquons que l'opinion des élèves est mitigée autour d'un même argument en ce sens que la responsabilité incombe à l'élève ou à ses parents ou encore que l'intérêt pour une matière scolaire est révélateur d'un trouble du comportement ou non.

4.1.4.2 Catégorie 2. Sous-rendement scolaire

Description :

À l'unanimité, le sous-rendement scolaire n'est pas considéré comme un trouble du comportement par les élèves. En effet, un élève avance que *« c'est juste quelqu'un qui est paresseux. C'est tout et pas quelqu'un qui a un trouble »*. Un autre insiste à deux reprises que l'élève *« n'est pas intéressé »*. Un autre élève intervient en disant qu'un élève ayant un tel comportement a simplement un autre but, à savoir apprendre une profession qui nécessite très peu d'études et ne sollicite pas tant l'apprentissage

ou la connaissance des matières scolaires telles que le français. Bien qu'il appuie que le sous-rendement scolaire n'est pas un trouble du comportement, un autre élève proteste toutefois contre ce dernier argument, soutenant que, peu importe la profession choisie, les études sont importantes. Pour lui, « *pour avoir un bon futur, il faut travailler, il faut étudier [...] pour devenir criminel, tu dois penser 'excellent' !* ». Malgré ces contre-arguments avancés par les autres, cet élève persiste à croire que pour certains métiers, il n'est pas nécessaire d'aller à l'école. Pour lui par exemple, l'apprentissage du kung-fu (matière non-scolaire) est suffisant pour devenir criminel, un métier comme un autre. Aussi, un jeune peut apprendre de ses parents : « *si ses parents sont criminels, ils vont lui apprendre comment être criminel aussi* ». L'éducation des parents est alors pour lui très importante et même suffisante certaines fois.

Tableau 4.1.4.2 : Sous-rendement scolaire

Définition : Ces élèves fournissent le minimum d'efforts. Ils manquent de motivation et n'accordent pas d'intérêt au travail scolaire.

| Sous-rendement scolaire | Élèves |
|--|--------|
| Oui | |
| ----- | ----- |
| Non | |
| Paresse de l'élève | 1 |
| Désintérêt de l'élève | 2 |
| Vise une profession nécessitant peu d'études | 5 |

Mini-analyse :

Les élèves sont catégoriques à croire que le sous-rendement scolaire n'est pas un trouble du comportement. Le sous-rendement scolaire est pour eux, synonyme de paresse et de désintérêt de l'élève. Toutefois, la raison la plus récurrente, bien que contestée, concerne la « nécessité d'aller à l'école pour apprendre certaines professions ». Bien que les élèves reprennent à leur compte la définition du sous-rendement scolaire de Brophy et Rohrkemper (1981), paradoxalement pour eux «

fournir le minimum d'effort ou manquer de motivation ou d'intérêt », ne signifie pas avoir un trouble du comportement.

4.1.4.3 Catégorie 3. Hostilité déguisée

Tableau 4.1.4.3 : Hostilité déguisée

Définition : Ces élèves expriment leur opposition ou leur résistance à l'enseignant de façon indirecte. Ils dérangent subtilement, sont à la limite de l'acceptable avec les règlements. Il est souvent difficile d'évaluer si leur comportement est délibéré ou pas, s'ils font exprès ou pas.

| Hostilité déguisée | Élèves |
|--|--------|
| Oui | |
| ----- | ----- |
| Non | |
| Élève timide, qui a peur de s'exprimer | 1 |
| Élève qui n'écoute pas son enseignant | 1 |
| Élève hypocrite envers l'enseignant | 1 |
| Élève qui n'aime pas son enseignant | 1 |
| Un T.C. n'est pas contrôlable | 1 |

Description :

Pour un des élèves, l'hostilité déguisée n'est pas un trouble du comportement, mais la timidité et la crainte d'un élève à s'exprimer. Un autre avance que c'est simplement un élève qui « *n'écoute pas [son enseignant]* ». Pour d'autres élèves, l'hostilité déguisée n'est qu'une forme d'hypocrisie ou le fait que l'élève « *...n'aime pas son enseignant* ». Ce n'est surtout pas un trouble du comportement parce « *qu'un trouble du comportement, c'est quelqu'un qui ne peut pas [aller à l'encontre de soi-même] contre lui-même* ». L'hostilité déguisée étant contrôlable ne peut être qualifiée de trouble du comportement.

Mini-analyse :

Il est parfois difficile d'évaluer si le comportement « *hostilité déguisée* » est un comportement délibéré ou non. Pour les élèves, ceux qui ont réellement un trouble du

comportement ne peuvent le changer. Les quatre premiers arguments des élèves traduisent essentiellement l'hostilité déguisée comme une difficulté présente dans la relation enseignant-élève. Le dernier argument pour supporter leur perception de l'hostilité déguisée découle d'un raisonnement logique: un élève est impuissant à contrôler un trouble du comportement. Or, l'hostilité déguisée est maîtrisable puisqu'elle relève de l'attitude de l'élève envers son enseignant (par exemple, l'hypocrisie). Les élèves font consensus en étant catégorique dans leur réponse : l'hostilité déguisée ne peut être un trouble du comportement.

4.1.4.4 Catégorie 4. Défiance

Tableau 4.1.4.4 : Défiance

Définition : Ces élèves s'opposent ouvertement à toute forme d'autorité et sont en lutte de pouvoir avec l'enseignant. Ils veulent faire à leur façon. Ils peuvent résister verbalement ou physiquement.

| Défiance | Élèves |
|--------------------------------------|--------|
| Oui | |
| Manifestation d'agressivité | 2 |
| Non | |
| Simple opposition, sans agressivité | 2 |
| L'élève a droit à son opinion propre | 3 |

Description :

Les élèves croient que la défiance est un trouble du comportement seulement si l'élève est agressif : « *si t'es agressif ou si tu commences à crier des choses comme ça... ça c'est un troublement (sic) de comportement* ». L'élève a le droit de s'opposer à l'enseignant sans être agressif, ou encore le droit de donner librement son opinion personnelle lorsqu'il n'est pas d'accord avec celle de l'enseignant. Par exemple, un élève avance : « *Non, je m'oppose à l'enseignant, je ne suis pas folle* ». D'autres affirment : « *Tu as le droit d'être pas d'accord avec lui [l'enseignant]. C'est une personne et si t'aimes pas son opinion, c'est ton choix* ». L'élève reconnaît son droit à l'expression de ses opinions.

Mini-analyse :

Les élèves présentent des arguments pour et contre mais c'est de façon unanime qu'ils conviennent des raisons qui font de la défiance un trouble du comportement ou non. Pour que la défiance soit un trouble du comportement, il faut qu'il y ait présence d'agressivité dans le comportement. Le simple fait de s'opposer ne suffit pas à faire de la défiance un trouble du comportement. Dans ce cas, les élèves se rapprochent davantage de la définition du trouble de la conduite proposée dans les différentes typologies définies au chapitre 2. Par exemple, selon la typologie de Kauffman, dans le trouble ouvert de la conduite : l'enfant défie directement les figures d'autorité, fait mal aux autres en étant hostile, agressif.

4.1.4.5 Catégorie 5. Hyperactivité

Tableau 4.1.4.5 : Hyperactivité

Définition : Ces élèves bougent constamment même quand ils sont assis. Leurs mouvements incessants peuvent sembler désordonnés. Ils dérangent souvent les autres élèves par les mouvements et les bruits qu'ils font. Par exemple, ils ricanent, se grattent, touchent les autres ou les objets de façon excessive.

| Hyperactivité | Élèves |
|-----------------|--------|
| Oui | |
| ----- | ----- |
| Non | |
| Élève mal élevé | 1 |
| Élève rebelle | 3 |

Description :

Les élèves ne croient pas que l'hyperactivité soit un trouble du comportement mais simplement que l'élève est « *mal élevé ou juste quelqu'un de rebelle* ». Un élève précise qu'on peut être rebelle et respecter les règles. Les autres le reprennent et définissent être rebelle comme un élève qui ne « *respecte pas les règles. Le boycottage* ». Un élève hyperactif ne respecte donc pas les règles.

Mini-analyse :

Les élèves déclarent à l'unanimité que l'hyperactivité n'est pas un trouble du comportement, mais simplement un problème dans l'éducation qu'a reçue l'élève ou encore un comportement de rébellion. Cet aspect est aussi soulevé par les parents de cette école en regard de l'hyperactivité. Les parents et les élèves considèrent alors que l'hyperactivité serait le résultat d'une carence au niveau de l'éducation parentale. En résumé, à l'instar des parents, les élèves ne se représentent pas l'hyperactivité comme un trouble du comportement.

4.1.4.6 Catégorie 6. Difficulté d'attention et de concentration

Tableau 4.1.4.6 : Difficulté d'attention et de concentration

Définition : Ces élèves ont de la difficulté à soutenir leur attention et à maintenir leur concentration très longtemps. Ils complètent rarement une tâche. Ils sont facilement dérangés par les bruits, les sons, les images. Ainsi, ils ont de la difficulté à s'adapter rapidement aux changements de situation.

| Difficulté d'attention et de concentration | Élèves |
|--|--------|
| Oui | |
| ----- | ----- |
| Non | |
| L'élève a du mal à s'intégrer | 2 |
| Violence familiale peut en être la cause | 1 |

Description :

Les élèves hésitent à répondre à cette question. Leurs premières réponses sont hors propos. Nous avons reformulé la question en reprécisant, mais les réponses données laissent croire qu'ils n'ont pas bien saisi la question. Finalement, certains affirment qu'un élève ayant de la difficulté d'attention et de concentration est en fait un élève qui « *a de la difficulté à s'intégrer dans une nouvelle vie, un nouveau pays* ». Ils soutiennent que cet élève se sentant seul, se crée un ami imaginaire. Aussi, ils pensent que des problèmes de violence familiale peuvent engendrer de tels comportements d'inattention et de difficulté de concentration.

Mini-analyse :

Les élèves éprouvent bien de la difficulté à comprendre et à exprimer leur point de vue. Ils finissent par faire consensus en déclarant que la difficulté d'attention et de concentration n'est pas un trouble du comportement. Selon ces élèves, cette difficulté, en classe d'accueil, est la manifestation d'une difficulté d'intégration que vit l'élève ou de violence familiale qu'il subit. Les comportements d'inattention et de concentration seraient en réalité la nostalgie de son pays d'origine ou la préoccupation de sa situation familiale difficile. Nous constatons alors que, pour eux, le vécu familial antérieur et actuel d'un élève influence son comportement en classe.

4.1.4.7 Catégorie 7. Rejeté par les pairs

Tableau 4.1.4.7 : Rejet par les pairs

Définition : Ces élèves recherchent la compagnie de leurs pairs, mais ils sont rejetés, ignorés ou exclus. Ils sont obligés de travailler et de jouer seuls. Ils manquent d'habiletés sociales et sont souvent la cible de remarques et de petites mesquineries ou moqueries.

| Rejeté par les pairs | Élèves |
|--|--------|
| Oui | |
| L'élève rejeté par ses amis : n'est pas normal | 3 |
| Non | |
| On a tous été sujet au rejet par le passé | 4 |
| Ceux qui rejettent ont un T.C. | 2 |
| Discrimination/ racisme envers l'élève | 3 |
| Jalousie envers l'élève rejeté | 1 |

Description :

Certains élèves soutiennent que le rejet par les pairs est un trouble du comportement parce que « *s'il [l'élève] est rejeté par ses amis, ça veut dire qu'il n'est pas normal ; non il n'est pas normal !* ». Pour eux, bien que ceux qui rejettent ne sont pas normaux, l'élève rejeté ne l'est pas non plus et son rejet ne « *dépend [que] de lui* ». Plusieurs autres élèves sont d'avis que le rejet par les pairs n'est « *pas*

du tout un trouble du comportement parce que, dans la vie, on a tous été rejeté ». Selon ceux-ci, ce sont ceux qui rejettent qui présentent un trouble du comportement : « *Non, ce sont ses amis [qui rejettent] qui sont pas normal* ». Aussi, pour eux, le rejet est une preuve ou une manifestation de discrimination et de racisme envers l'élève rejeté : « *Ils [ceux qui rejettent] sont racistes de toi* ». Un autre élève traduit le rejet plutôt par de la jalousie manifestée envers celui qui est rejeté.

Mini-analyse :

Être rejeté par les pairs est, pour certains des élèves, un trouble du comportement parce qu'il est anormal qu'un élève soit rejeté par ses amis. Il est alors nécessairement la cause d'un acte si particulier. Toutefois, la majorité des élèves croient que ce n'est pas un trouble du comportement en avançant quatre arguments ayant une occurrence totale de 10. Les élèves mettent de l'avant la notion de normalité et d'anormalité. Cette normalité serait la ligne frontière délimitant ce qui fait partie d'un trouble du comportement ou non. Tandis que les uns prétendent que c'est un trouble du comportement parce que ce n'est pas normal d'être rejeté, les autres affirment que ce n'est pas un trouble du comportement, justement parce qu'il est tout à fait normal et habituel d'être rejeté dans la vie, à un moment ou à un autre. Par ailleurs, comme l'avançaient les enseignants de cette école, les élèves croient que celui qui commet l'acte (de rejeter) est celui qui a un trouble du comportement. Ils voient alors ce comportement comme un comportement sur-réactif (en regard des stimuli de l'environnement) au lieu d'un comportement sous-réactif (voir sect. 1.5.2).

4.1.4.8 Catégorie 8. Timidité/retrait

Tableau 4.1.4.8 : Timidité/retrait

Définition : Ces élèves évitent les contacts avec les autres. Ils sont silencieux, tranquilles et ils ne réagissent pas bien aux autres. Ils ne prennent pas d'initiatives ni n'attirent l'attention.

| Timidité/Retrait | Élèves |
|---|--------|
| Oui | |
| ----- | ----- |
| Non | |
| Grande timidité de l'élève | 5 |
| Plus de temps requis pour s'adapter à un nouveau milieu | 4 |

Description :

Les élèves sont catégoriques : « ... *la timidité, ce n'est pas un trouble du comportement* ». Pour eux, un élève peut être simplement très timide. De cela découle une plus grande difficulté à apprivoiser un nouveau milieu : « *Ça lui prend du temps pour se mettre entre nous [...] il a des problèmes à s'adapter [...] il ne s'approche pas des autres. Ça ne veut pas dire qu'il a des troubles mentales (sic)* ». Lorsque l'intervieweuse leur demande de préciser leur pensée à ce propos, ils répondent : « *quelqu'un qui a juste de la difficulté à s'adapter c'est pas comme quelqu'un qui a un trouble* ».

Mini-analyse :

Les élèves demandent tout de suite une précision de la question en demandant à l'intervieweuse s'il était question de « la timidité ». Celle-ci ne fait pas de précision et les élèves déclarent unanimement qu'un élève timide de caractère éprouvera une plus grande difficulté que les autres à s'intégrer, sans toutefois que ce soit un trouble du comportement. C'est certes un élève qui a une difficulté d'adaptation, mais ce n'est pas un trouble du comportement. Une grande confusion s'installe à ce moment de la discussion parce que les élèves utilisent souvent le terme trouble mental au lieu de trouble du comportement. Par la suite, un des élèves fait une distinction entre trouble mental et trouble du comportement : « *je pense qu'une personne qui a un*

trouble mental, c'est quelqu'un qui est agressif [...] mais il y a aussi des gens qui ont le trouble mental mais qui ont pas le trouble du comportement ». Un autre élève poursuit : *« Mais c'est tout le contraire. Il veut le faire parce qu'il est fou. Mais il y a des choses différentes. Il y a des gens qui sont mal vraiment dans la tête et qui ont besoin de médicaments des choses comme ça. Il y a les autres qui le fait parce qu'il le veut »*. C'est ici un exemple concret de la difficulté relevée au premier chapitre par rapport aux terminologies du trouble du comportement (voir sect. 1.5.1) : à l'instar des auteurs, les élèves de cette école utilisent des terminologies différentes pour parler du trouble du comportement. Nous relevons que la barrière linguistique vient ajouter à cette difficulté. Par ailleurs, les difficultés terminologiques influencent certes implicitement les définitions et les perceptions des troubles du comportement des acteurs scolaires, en l'occurrence les élèves.

Nous pouvons comprendre que ceux qui ont un trouble mental ont besoin de médication parce qu'ils sont agressifs et ne peuvent se contrôler tandis que ceux qui ont un trouble du comportement agissent volontairement et savent se contrôler s'il le faut. Nous relevons alors une contradiction avec la catégorie 3 (hostilité déguisée) où les élèves affirmaient qu'un trouble du comportement était incontrôlable (voir sect. 4.1.4.3), non maîtrisable. Nous constatons également une confusion dans les termes utilisés. Par exemple, ils utilisent entre autres le mot « fou », « trouble mental » et « malade ». Le vocabulaire utilisé par les élèves est alors instable, incertain, changeant, inexact.

Mini-synthèse

Une grande confusion est perçue dans les termes utilisés pour signifier « trouble du comportement ». Parfois, nous sommes portée à croire que le terme « trouble mental » est synonyme de trouble du comportement parce que les élèves les utilisent indistinctement à maintes reprises lors de l'entrevue. Cependant, les élèves tentent de définir avec précision chacun de ces troubles. Ils utilisent aussi fréquemment, les mots « fou/folle » et « malade » pour désigner : « un élève ayant un trouble du comportement ».

Les élèves sont généralement catégoriques dans leurs représentations, et ce, même s'ils indiquent oui et non parce qu'ils s'entendent tous sur les arguments apportés pour expliquer le « oui » et ceux du « non ». Toutefois, la grande majorité des arguments sont donnés pour justifier le « non ». En effet, plusieurs catégories sont considérées à l'unanimité et exclusivement comme n'étant pas un trouble du comportement (5 catégories).

4.2 École B : Représentations sociales des troubles du comportement

Dans la section 4.2, à l'instar de la section précédente, nous décrirons la perspective de chaque catégorie d'acteurs scolaires de l'école B par rapport aux troubles du comportement d'élèves en classe d'accueil, soit respectivement, la perspective des enseignants, de la direction, de parents et d'élèves. Chacune de ces perspectives seront comprises à l'aide des huit catégories de comportement retenues. Pour chaque catégorie nous présenterons un tableau, une description des données et une mini-analyse. Une mini-synthèse sera faite à la fin de chaque sous-section soit les perspectives d'abord des enseignants (4.2.1), ensuite de la direction (4.2.2), puis des parents (4.2.3) et finalement des élèves (4.2.4).

4.2.1 *Perspective des enseignants de l'école B*

La sous-section 4.2.1 donne en détail la perspective des enseignants de l'école à propos des troubles du comportement d'élèves en classe d'accueil.

4.2.1.1 Catégorie 1. Syndrome de l'échec

Tableau 4.2.1.1 : Syndrome de l'échec

Définition : Ces élèves sont convaincus qu'ils ne peuvent pas faire le travail. Ils évitent souvent de commencer ou abandonnent facilement. Ils s'attendent à échouer même après avoir réussi.

| Syndrome de l'échec | Ens. 1 | Ens. 2 | Ens. 3 |
|--|--------|--------|--------|
| Oui | | | |
| Non-motivation et rejet de l'école | | | 1 |
| Écart considérable entre l'âge et le niveau scolaire | | | 3 |
| Non | | | |
| Attitude négative/personnalité paresseuse | 5 | 3 | |

Description :

L'enseignant 1 croit que le syndrome de l'échec n'est pas un trouble du comportement mais de la paresse. Cette paresse est partie intégrante de la personnalité de l'élève et se définit comme *«un élève qui n'est pas travaillant, qui se décourage facilement»*. Devant un obstacle, cette paresse va le mener à *« s'arrêter là et c'est-ce qu'il va projeter dans sa personnalité »*. Elle se fait remarquer dans les différentes sphères de sa vie et ce, même à long terme.

L'enseignant 2 n'associe pas le syndrome de l'échec à un trouble du comportement, mais à un *« problème d'attitude »*. Il avance que l'élève de 13 ou 14 ans arbore une attitude négative face à l'effort à fournir pour réussir et n'est pas conscient du temps qui passe et qui ne revient plus. L'enseignant affirme que *«c'est quelque chose qui ne les[les élèves] rejoint pas parce que la question du temps quand on est jeune est tout à fait différente de quand on est vieux»*. Pour lui, les jeunes comme les adultes n'aiment pas fournir d'effort, c'est la raison de leur attitude négative. Toutefois, si *« les élèves sont capables de se ressaisir momentanément »* ce n'est donc pas un trouble du comportement.

L'enseignant 3, pour sa part, pense que le syndrome de l'échec est un trouble du comportement puisque l'enfant n'est pas motivé et rejette l'école. Selon lui, le syndrome est également causé par le grand écart existant entre l'âge de l'élève et son niveau scolaire. En effet, certains adolescents de 16 -18 ans qui fréquentent une classe d'accueil se retrouvent en classe avec des plus jeunes parce qu'il y a un écart entre leur niveau académique scolaire et leur âge réel. Les objectifs qu'ils visent, leurs fréquentations et leurs niveaux de raisonnement sont différents et les poussent à se mettre dans des situations conflictuelles et même à décrocher. Conséquemment, *« ça va être une raison qu'il [un élève] va être plus près des troubles du comportement »*. Le syndrome de l'échec est particulier aux élèves en classe d'accueil à cause de cet écart entre l'âge et le niveau scolaire, couramment appelé sous-scolarisation dans le milieu scolaire. Cette sous-scolarisation est souvent le fruit d'expériences traumatisantes vécues difficile dans le pays d'origine.

Mini-analyse :

Les enseignants 1 et 2 déclarent catégoriquement que le syndrome de l'échec n'est pas un trouble du comportement, mais une attitude négative ou paresseuse. Cette attitude est propre aux attitudes des adolescents tel comme le soulevait la direction de l'école A. Ses réactions et attitudes sont alors caractéristiques de la période adolescente.

Seul l'enseignant 3 affirme catégoriquement que le syndrome de l'échec est un trouble du comportement. Il présente l'argument de la démotivation de l'élève allant au rejet de l'école, confondant ainsi le syndrome de l'échec au sous-rendement scolaire. La sous-scolarisation d'un élève est un facteur important qui provoque des comportements réprobateurs comme le syndrome de l'échec et est spécifique aux adolescents nouveaux-arrivants. La provenance et le vécu dans un autre pays est un facteur non négligeable pour le jeune adolescent parce qu'elle génère des situations particulières comme la sous-scolarisation, qui à son tour, peut être le moteur de comportements inacceptables par rapport aux règles établies par l'école.

En résumé, nous pouvons dire que les représentations sociales des enseignants du syndrome de l'échec sont mitigées mais exclusives puisque le point de vue de chaque enseignant pour cet item est catégorique (oui OU non). Deux enseignants sur trois attribue le syndrome de l'échec à une attitude négative ou à de la paresse plutôt qu'à un trouble du comportement. Le syndrome de l'échec semble alors davantage être considéré comme un trouble du comportement (8 occurrences vs 4).

4.2.1.2 Catégorie 2. Sous-rendement scolaire

Description :

Pour l'enseignant 1, de façon catégorique, le sous-rendement scolaire n'est pas un trouble du comportement mais un désintérêt pour l'école puisque l'entrée de l'élève sur le marché du travail est imminente. Il pense que *«l'école n'est pas fait pour tout*

le monde», donc le désintérêt s'installe relativement tôt, vers 12 ou 13 ans sans pour autant être un trouble du comportement.

L'enseignant 2 pense tout d'abord qu'un élève qui a un tel comportement, pris dans un autre milieu, pourrait très bien progresser. Il dit qu'un « *élève qui ne manifeste pas d'intérêt pour le travail scolaire, au moins, en travail d'équipe pour accomplir une tâche, il est très bon, à son affaire, ponctuel, assidu, ordonné, il fonctionne parce qu'il peut avoir des intérêts différents dans la vie...* ». Pour lui, ce n'est pas un trouble du comportement puisque « *un élève qui n'est pas intéressé par les choses scolaires, va très bien fonctionner pour autres choses* ». Il insiste sur le fait qu'il faudrait voir agir l'élève dans d'autres milieux que le milieu scolaire, afin de savoir si c'est un trouble du comportement ou non.

L'enseignant 3 avance que le sous-rendement scolaire est un trouble du comportement. Bien qu'il ait nommé l'importance de plusieurs facteurs, la famille reste celui qui est le plus déterminant. En effet, le milieu familial et les traditions influencent le comportement de l'élève. L'enseignant 3 propose de toujours considérer le vécu familial pour comprendre la démotivation de l'élève face au travail scolaire : « *Je ne sais pas ce qui se passe du côté de la famille 'xyz'. [...] Je dois penser à ça. Je ne sais pas jusqu'où ils sont motivés par les parents* ». Il reste prudent, soutenant que seulement après considération et affirmation de ces facteurs, il serait possible de dire que l'élève a un trouble du comportement.

Tableau 4.2.1.2 : Sous rendement scolaire

Définition : Ces élèves fournissent le minimum d'efforts. Ils manquent de motivation et n'accordent pas d'intérêt au travail scolaire.

| Sous-rendement scolaire | Ens. 1 | Ens. 2 | Ens.3 |
|--|--------|--------|-------|
| Oui | | | |
| Milieu familial : principal facteur à prendre en compte | | | 4 |
| Non | | | |
| Démotivation pour le travail scolaire/intérêt pour le « non-scolaire » | 4 | 6 | |

Mini-analyse :

Les enseignants 1 et 2 s'accordent pour dire que le sous-rendement scolaire n'est pas un trouble du comportement mais une démotivation pour le travail scolaire et un intérêt pour le travail non-scolaire.

Pour l'enseignant 2 en particulier, il est clair que si la démotivation n'est pas présente dans plusieurs milieux, l'élève n'est pas en trouble du comportement. Le sous-rendement scolaire n'est donc pas un trouble du comportement mais une démotivation scolaire ou un intérêt pour un domaine extra-scolaire.

L'enseignant 3 se fait prudent pour émettre son opinion et suggère non des raisons, mais plutôt des conditions à remplir qui pourraient justifier que le sous-rendement scolaire soit considéré comme un trouble du comportement. L'aspect familial mis de l'avant prend toute son importance lorsqu'on considère que les familles en cause pour la présente étude sont des familles immigrantes nouvellement arrivées et ayant au moins un enfant en classe d'accueil (*voir* sect. 3.2 : sélection des écoles et des acteurs). Cet enfant pour sa part a un vécu familial et scolaire antérieure et des valeurs familiales et culturelles qui peuvent grandement influencer sa motivation, son intérêt pour l'école et l'importance qu'il lui accorde.

Les représentations sociales des enseignants pour le sous-rendement scolaire sont mitigées mais exclusives parce qu'elles sont soit favorables, soit défavorables pour un même enseignant. Deux enseignants sur trois ne perçoivent pas le sous-rendement scolaire comme un trouble du comportement et le soulignent à 10 reprises au total.

4.2.1.3 Catégorie 3. Hostilité déguisée

Description :

L'enseignant 1 croit que l'hostilité déguisée est plutôt une « *question d'éducation* » et non de trouble du comportement. L'élève « *arrive ici au Québec et dans son pays, on lui avait déjà inculqué toutes sortes de valeurs par rapport à l'autorité* ». Cette éducation reçue peut alors être la source de l'hostilité déguisée

envers l'enseignant, surtout lorsque celui-ci est une jeune femme. L'enseignant 1 propose de faire une rééducation de l'élève à ce propos. Par ailleurs, il indique qu'il faut simplement entamer une discussion individuelle avec l'élève à propos de son opposition indirecte pour que cette opposition prenne fin. Ce n'est donc pas un trouble du comportement selon lui.

L'enseignant 2 déclare que l'hostilité déguisée est un problème d'attitude, ce qui la diffère d'un trouble du comportement. Si ce problème d'attitude persiste, il devient un comportement inacceptable. C'est le point de départ d'un trouble du comportement. Il est aussi d'avis qu'il faut discuter avec l'élève afin que celui-ci change d'attitude : « [...] *je vais le prendre et je vais lui dire qu'il faut qu'il change son attitude, parce qu'il est arrivé ici et il a des changements à apporter à son attitude* ». Puisqu'une simple discussion peut enrayer l'hostilité déguisée, elle n'est pas considérée comme un trouble du comportement.

L'enseignant 3 affirme que l'hostilité déguisée décrit le mécontentement de l'élève et que dans ce cas, il ne peut « *pas dire qu'il [l'élève] a des troubles du comportement, [mais] on peut dire qu'il a des symptômes de troubles de comportement* ». Ces symptômes se manifestent par des attitudes d'opposition, « *opposition qui se voit tout de suite par la manière de bouger, de regarder, parce que l'élève exprime ses idées par le visage, par ses yeux* ». Ces symptômes prédisent un trouble du comportement, en sont le déclencheur ou point de départ.

Tableau 4.2.1.3 : Hostilité déguisée

Définition: Ces élèves expriment leur opposition ou leur résistance à l'enseignant de façon indirecte. Ils dérangent subtilement, sont à la limite de l'acceptable avec les règlements. Il est souvent difficile d'évaluer si leur comportement est délibéré ou pas, s'ils font exprès ou pas

| Hostilité déguisée | Ens. 1 | Ens. 2 | Ens.3 |
|--|--------|--------|-------|
| Oui | | | |
| ----- | ----- | ----- | ----- |
| Non | | | |
| Question l'éducation de l'élève | 2 | | |
| Problème d'attitude, point de départ d'un T.C* | | 5 | 2 |
| Discuter avec l'élève | 2 | 3 | |

Mini-analyse :

L'enseignant 1 relève que ce n'est qu'une question d'éducation de l'élève et qu'il ne suffit que de discuter avec lui. Par ses arguments, nous comprenons qu'une responsabilité incombe aux parents et au savoir-faire enseignant. Ces deux figures d'autorité peuvent aider à corriger le comportement en cause.

L'enseignant 2 partage partiellement l'opinion des enseignants 1 et 3 en termes d'arguments qu'ils partagent avec chacun d'eux respectivement. Pour lui, l'hostilité déguisée n'est pas un trouble du comportement en soi, parce que généralement une franche discussion avec l'élève y met fin. Par contre, la persistance d'un tel comportement peut l'amener à être un trouble du comportement. L'enseignant 2 rejoint alors le critère de persistance du MEQ pour diagnostiquer un élève en trouble du comportement (*voir* sect. 1.5.3). En effet, le MEQ (2000) précise dans sa plus récente définition d'un trouble du comportement : « l'élève dont le fonctionnement global [...] est caractérisé par [...] des comportements répétitifs et persistants... ». Nous constatons alors que les enseignants 2 et 3 établissent, par leurs dires, une échelle ou barème des comportements, dont l'hostilité déguisée est le premier symptôme apparent et le trouble du comportement, le point culminant. Nous rappelons que le parent 1 de l'école A suggérait aussi un barème de comportement dont le premier n'était cependant pas l'hostilité déguisée mais un manque d'intérêt. Il est intéressant de constater que le premier niveau de leurs échelles personnelles des comportements n'est pas considéré comme un trouble du comportement, mais comme un trouble « en devenir ».

Somme toute, l'opinion des trois enseignants est catégorique. Leurs arguments se recoupent, sont similaires. En effet, 2 enseignants sur trois l'associent plutôt à un problème d'attitude et à un symptôme précurseur du trouble du comportement.

4.2.1.4 Catégorie 4. Défiance

Tableau 4.2.1.4 : Défiance

Définition : Ces élèves s'opposent ouvertement à toute forme d'autorité et sont en lutte de pouvoir avec l'enseignant. Ils veulent faire à leur façon. Ils peuvent résister verbalement ou physiquement.

| Défiance | Ens. 1 | Ens. 2 | Ens.3 |
|--|--------|--------|-------|
| Oui | | | |
| Réaction inhabituel en accueil | 3 | | |
| Perturbe le fonctionnement du cours | | 2 | |
| Non | | | |
| Trouble d'attitude | | 4 | |
| En classe régulière, non considéré comme un T.C. | 2 | | |
| L'enseignant doit ajuster ses interventions | | | 2 |

Description :

L'enseignant 1 dit que la défiance est un trouble du comportement parce que c'est inhabituel en classe d'accueil: *« ça serait un trouble du comportement parce qu'on n'a pas l'habitude de voir cela en classe d'accueil »*. Toutefois, elle conçoit que ce comportement serait tout à fait normal en classe régulière.

L'enseignant 2 considère davantage la défiance comme un trouble d'attitude. Ce trouble d'attitude se manifeste lorsque l'élève a un problème ou un désaccord avec autrui et qu'au lieu de le gérer, il va *« volontairement [...] dévier, s'opposer [à l'enseignant] »*. Cependant, dans le cas où l'élève est *« en train de bousiller le cours, en train de nous empêcher d'avancer comme groupe, oui [c'est un trouble du comportement] »*. L'intensité de la défiance en fait alors un trouble du comportement.

L'enseignant 3 propose tout d'abord d'analyser la cause de l'opposition ouverte de l'élève. Il est d'avis qu'il faut connaître la personnalité de chacun de ses élèves, en plus de se connaître en tant qu'enseignant, pour arriver à intervenir judicieusement. La défiance n'est donc pas un trouble du comportement puisque tout enseignant se doit de *« trouver d'autres moyens [...] de construire d'autres interventions, de réfléchir autrement. Donc ça dépend de nous [enseignants] »*. Savoir intervenir efficacement serait la clé pour enrayer tout comportement de défiance.

Mini-analyse :

L'enseignant 1 fait une nette distinction entre la norme en classe d'accueil et la norme en classe régulière. Nous constatons alors que la rareté d'un comportement tel que la défiance le fait percevoir comme un trouble du comportement dans une classe d'accueil.

Pour l'enseignant 2, tant que cette défiance ne dérange pas le fonctionnement d'un cours ce n'est pas un trouble du comportement, mais elle pourrait être qualifiée de problème d'attitude. Cet enseignant fait intervenir le critère d'intensité dans ce comportement et le décrit tel que le MEQ (2000) définit un trouble du comportement : « [Comportements qui] violent manifestement les droits des autres élèves ou les normes sociales propre à un groupe d'âge, qui prennent la forme [...] de refus constant à l'autorité » (p. 7).

L'enseignant 3 déclare catégoriquement que tout dépend de l'efficacité des interventions de l'enseignant pour bien gérer la défiance de l'élève envers lui. La défiance n'est pas un trouble du comportement à la condition que l'enseignant, se connaissant lui-même et connaissant chacun de ses élèves, utilise l'intervention appropriée, l'adapte.

Les enseignants 1 et 2 ont une opinion mitigée concernant la défiance contrairement à l'enseignant 3. Pour justifier leur opinion, chacun des enseignants a avancé des arguments qui ne sont pas mutuellement partagés. En d'autres termes, tous les arguments évoqués sont donc propres à chaque enseignant. Par le nombre d'arguments relevé et leurs récurrences, nous concluons que la défiance est davantage perçue comme n'étant pas un trouble du comportement.

4.2.1.5 Catégorie 5. Hyperactivité

Description :

L'enseignant 1 voit l'hyperactivité comme un trouble du comportement « *dans la mesure où l'élève dérange le fonctionnement de la classe et les autres* ». Toutefois, si l'élève a beaucoup d'énergie et un grand besoin de bouger, ce n'est pas un trouble du

comportement. Dans ce cas, l'enseignant 1 est même prêt à tout faire pour s'adapter à sa façon d'être.

L'enseignant 2 considère qu'un élève qui dérange le fonctionnement de la classe a un trouble du comportement. Par contre, il affirme que l'hyperactivité est « *un problème autre parce que c'est lié à quelque chose qu'il [l'élève] ne contrôle pas* ». Pour lui donc, « *les enfants hyperactifs ne sont pas vraiment responsables, c'est comme un état pour eux* » tandis que les élèves peuvent avoir une certaine maîtrise et une certaine influence sur un trouble du comportement.

L'enseignant 3 affirme qu'il y a une nette différence entre troubles et problèmes de comportement. L'élève ayant des comportements reliés à l'hyperactivité aurait alors « *des symptômes [problèmes] de quelqu'un avec un trouble du comportement* ». Il précise toutefois qu'un diagnostic adéquat ne peut faire l'économie d'une analyse et d'un suivi global de l'élève par l'enseignant et les autres intervenants.

Tableau 4.2.1.5 Hyperactivité

Définition : Ces élèves bougent constamment même quand ils sont assis. Leurs mouvements incessants peuvent sembler désordonnés. Ils dérangent souvent les autres élèves par les mouvements et les bruits qu'ils font. Par exemple, ils ricanent, se grattent, touchent les autres ou les objets de façon excessive.

| Hyperactivité | Ens. 1 | Ens. 2 | Ens.3 |
|--|--------|--------|-------|
| Oui | | | |
| L'élève dérange le fonctionnement de la classe | 3 | 1 | |
| Non | | | |
| L'élève est victime de son hyperactivité | | 4 | |
| L'élève a un surplus d'énergie | 2 | | |
| Symptômes de T.C. | | | 1 |

Mini-analyse :

L'enseignant 1 a une opinion nuancée : l'hyperactivité est un trouble du comportement si l'élève va jusqu'à déranger le fonctionnement de la classe, mais ne l'est pas si cet élève est simplement très énergique. Cette distinction est importante puisque dans le cas d'un élève qui déborde d'énergie, l'enseignant avance qu'il est prêt à adapter son enseignement et ses interventions à l'élève. Nous comprenons alors

que l'enseignant 1 perçoit l'élève qui dérange le fonctionnement de la classe comme faisant exprès, pouvant se contrôler mais ne le faisant pas. « Déranger le fonctionnement de la classe » devient inexcusable.

Pour l'enseignant 2, être hyperactif est un état que l'élève ne peut contrôler. Pour lui, puisque « ce n'est pas la faute de l'élève hyperactif », qu'il est impuissant et ne fait que « subir » son hyperactivité, cela ne peut être considéré comme un trouble du comportement. Cet enseignant a su associer le terme « hyperactif » à la définition utilisée (catégorie 5) lors de l'administration du questionnaire.. Ainsi, il est intéressant de relever qu'il a su reconnaître l'hyperactivité de part sa définition (utilisée pour formuler la question). Cet enseignant ne considère pas l'hyperactivité comme un trouble du comportement à moins que l'élève dérange le fonctionnement de la classe (récurrence : 1).

La réponse de l'enseignant 3 est sommaire et est exprimée en des termes flous. L'essence de son opinion est toutefois catégorique : l'hyperactivité n'est pas un trouble du comportement.

L'opinion des enseignants 1 et 2 est mitigée contrairement à celle de leur collègue, l'enseignant 3. « Déranger le fonctionnement de la classe » est le critère évoqué par les enseignants 1 et 2 pour catégoriser l'hyperactivité comme un trouble du comportement. Ce critère s'aligne parfaitement à la définition du MEQ (2000). Nous comprenons alors qu'il y a trouble de comportement lorsque « [Des comportements] violent manifestement les droits des autres élèves ou les normes sociales propres à un groupe d'âge [...] » (MEQ, 2000, p.7). Les droits d'autrui, comme le droit de tout élève de faire des apprentissages dans un endroit et atmosphère propices, est la frontière délimitant l'hyperactivité comme trouble de comportement ou non. Par la récurrence de leurs arguments, nous convenons que l'hyperactivité est davantage un trouble du comportement pour les enseignants de cette école.

4.2.1.6 Catégorie 6. Difficulté d'attention et de concentration

Tableau 4.2.1.6 : Difficulté d'attention et de concentration

Définition : Ces élèves ont de la difficulté à soutenir leur attention et à maintenir leur concentration très longtemps. Ils complètent rarement une tâche. Ils sont facilement dérangés par les bruits, les sons, les images. Ainsi, ils ont de la difficulté à s'adapter rapidement aux changements de situation.

| Difficulté d'attention et de concentration | Ens. 1 | Ens. 2 | Ens.3 |
|---|--------|--------|-------|
| Oui | | | |
| Seule la manifestation de cette difficulté est un trouble du comportement | | 1 | |
| Non | | | |
| Mise à l'écart nécessaire de l'élève par l'enseignant | 3 | | |
| L'élève n'est pas responsable de son trouble d'attention | 4 | 2 | |
| Adapter l'enseignement pour l'élève | | | 5 |

Description :

L'enseignant 1 croit que la difficulté d'attention et de concentration est un trouble du comportement et pense qu'une simple mise à l'écart en temps et lieu suffit pour corriger ce comportement. Pour lui, il vaut mieux mettre l'élève à l'écart lorsqu'il a de la difficulté à se concentrer : « *souvent on le met à l'écart [...] pour l'aider à ne pas déranger les autres. Ça c'est un bien qu'on fait à cet élève-là de le mettre à l'écart* ». Il dit que les élèves eux-mêmes reconnaissent cette difficulté et demandent à leur enseignant de les éloigner du groupe-classe. Par ailleurs, il croit que l'élève ayant un trouble d'attention n'est pas nécessairement responsable de son attitude ou comportement et qu'il faut essayer de l'adapter ou de l'accommoder. Il fait une nette différence entre trouble d'attention et trouble du comportement : « *un élève qui a un trouble d'attention peut juste être dans la lune sans avoir de la difficulté à se concentrer, mais il ne va pas déranger [...] l'élève qui a un trouble du comportement, c'est un élève qui va déranger, mais ce n'est pas nécessairement qu'il n'est pas capable...* ». Il y a trouble du comportement lorsque l'élève dérange autrui expressément ou lorsque l'élève ne se maîtrise pas quoiqu'il le puisse.

L'enseignant 2 déclare que la manifestation de la difficulté d'attention et de concentration est un trouble du comportement parce qu'en de tel cas, l'élève « *n'agit pas selon ce qu'on attend de lui* ». Parallèlement, selon lui, ce n'est pas un trouble du comportement puisque la cause ne vient pas de l'élève, « *ce n'est pas vraiment de sa faute* ». L'élève doit apprendre à gérer sa difficulté d'attention et de concentration pour arriver à accomplir la tâche demandée, à respecter les consignes.

L'enseignant 3 est hésitant à émettre une opinion claire concernant la difficulté d'attention et de concentration: « *non, pas tellement. Je ne dirais pas 'pas du tout' mais pas tellement* ». Par la suite, il dit vouloir adapter son enseignement à un élève ayant une difficulté d'attention et de concentration et veut même utiliser cet aspect (qu'il nomme super-activité) dans ses cours: « *Je vais changer la manière d'expliquer les choses...* ». Pour finir, il se fait catégorique en disant: « *Moi, je ne vais pas dire qu'un enfant super-actif (sic) qu'il a un trouble du comportement, non. Pas du tout* » parce que tout enseignant a la responsabilité d'aider un élève qui présente ce comportement.

Mini-analyse :

Les enseignants 1 et 2 ne considèrent pas la difficulté d'attention et de concentration comme un trouble du comportement parce la cause n'est pas l'élève et parce l'élève est impuissant à le changer: il est la victime qui subit cet état, tout comme il subit son hyperactivité.

L'enseignant 3 utilise le terme élève « super-actif » pour décrire un élève ayant une difficulté d'attention et de concentration. Pour lui, adapter son enseignement, est l'argument avancé pour expliquer sa perception de ce comportement.

Contrairement à l'enseignant 2 qui a une opinion mitigée, les enseignants 1 et 3 sont catégoriques parce que, à 12 reprises, ils indiquent que la difficulté d'attention et de concentration n'est pas un trouble du comportement. Nous concluons après analyse, que pour l'ensemble des trois enseignants, cette catégorie ne représente pas un trouble du comportement.

4.2.1.7 Catégorie 7. Rejeté par les pairs

Tableau 4.2.1.7 Rejeté par les pairs

Définition : Ces élèves recherchent la compagnie de leurs pairs, mais ils sont rejetés, ignorés ou exclus. Ils sont obligés de travailler et de jouer seuls. Ils manquent d'habiletés sociales et sont souvent la cible de remarques et de petites mesquineries ou moqueries.

| Rejeté par les pairs | Ens. 1 | Ens. 2 | Ens.3 |
|--|--------|--------|-------|
| Oui | | | |
| Lorsque la cause du rejet est l'attitude négative de l'élève | | 4 | |
| Lorsque le rejet est généralisé partout et en tout temps | | | 3 |
| Non | | | |
| Le trouble du comportement est en réaction au rejet | 2 | | |
| C'est un cri d'alarme de l'élève | 2 | | |

Description :

L'enseignant 1 affirme que le rejet par les pairs n'est pas un trouble du comportement mais que *« les réactions des autres vont amener [l'élève], dans un futur proche ou lointain, à avoir des troubles du comportement »*. Il croit aussi que l'élève rejeté lance un cri d'alarme muet pour demander de l'aide.

L'enseignant 2 avoue qu'il est difficile de donner son opinion à ce propos, qu'il ne sait pas si un élève rejeté et exclu a un trouble du comportement ou non. Ensuite, il ajoute qu'il convient de chercher la cause du rejet : *« je pense qu'il faudrait que j'aille voir, vérifier ce qui se passe, pourquoi c'est comme ça »*. Il hésite grandement à donner son opinion en soulignant ne pas avoir *« d'expérience par rapports aux élèves qui sont rejetés »*. Finalement, il tranche en indiquant qu'il prendrait en compte l'attitude de l'élève. *« Si c'est l'attitude non plaisante de l'élève qui en cause »*, le rejet par les pairs est un trouble du comportement.

L'enseignant 3 répond difficilement à la question posée. L'explication de sa perception est longue et décousue. Son opinion est complexe à saisir puisque ces arguments sont épars. Toutefois, l'idée émergeant de son discours concernant un élève rejeté se résume en : *« un individu qui va avoir des problèmes partout : dans la famille, dans la rue, partout »*. Pour lui, *« celui qui a des problèmes de*

comportement, il peut le manifester partout, du matin au soir » et conséquemment, c'est la seule condition qui détermine que le rejet soit un trouble du comportement. Il insiste à utiliser le terme « enfant » au lieu du terme élève parce qu'un élève « *c'est quelqu'un qui est déjà vu à l'intérieur de l'école* » tandis qu'un élève rejeté l'est partout et en tout temps.

Mini-analyse :

L'enseignant 1 est le seul enseignant à ne pas voir le rejet par les pairs comme un trouble du comportement. Pour lui, le trouble du comportement est un cri d'alarme envoyé par l'élève rejeté ou plutôt en réponse au rejet dont il est victime.

Les enseignants 2 et 3 pour leur part, considèrent qu'être rejeté par les pairs est un trouble du comportement à certaines conditions : que l'attitude négative de l'élève rejeté soit à l'origine du rejet et que ce rejet se manifeste dans plusieurs contextes de la vie de l'élève. Cette dernière condition dépasse le cadre prévu 1) par la typologie de Brophy et Rohrkemper et 2) par les critères d'évaluation (la répétition, la fréquence et la persistance d'un comportement) d'un élève en trouble du comportement prévu par le MEQ (2000) parce qu'elle implique l'apparition, la répétition et la persistance du comportement dans un cadre tant intra qu'extra-scolaire.

Finalement, bien que les enseignants pour la plupart, aient eu de la difficulté à émettre clairement leur opinion, ils ont été fermes dans leur prise de position. Cette prise de position est personnelle à chacun. En effet, leur opinion est mitigée mais exclusive, c'est-à-dire que chaque enseignant considérerait le rejet soit comme un trouble du comportement ou non, mais non les 2 à la fois.

4.2.1.8 Catégorie 8. Timidité/retrait

Tableau 4.2.1.8 : Timidité/retrait

Définition : Ces élèves évitent les contacts avec les autres. Ils sont silencieux, tranquilles et ils ne réagissent pas bien aux autres. Ils ne prennent pas d'initiatives ni n'attirent l'attention

| Timidité/retrait | Ens. 1 | Ens. 2 | Ens.3 |
|--|--------|--------|-------|
| Oui | | | |
| L'élève a besoin d'aide, d'une intervention ciblée | 3 | 3 | |
| Élève passif, asocial : comportement nuisible pour l'élève | 2 | 1 | 5 |
| Non | | | |
| ----- | ----- | ----- | ----- |

Description :

L'enseignant 1 voit la timidité/retrait comme « *un cri d'appel [de l'élève] qui doit amener l'adulte à dire que cet élève a besoin d'aide, qu'on le sorte de cette situation* ». Pour lui, la timidité/retrait est certes « *un trouble du comportement qui ne nuit pas aux autres, mais [il] le nuit en tant que tel dans son développement personnel et social* ». Ce trouble du comportement ne nuit ni à l'enseignant, ni aux autres élèves, mais « *sera néfaste pour son développement si on regarde à long terme* ». Le besoin d'aide manifeste et l'atteinte à son propre développement caractérisent alors la timidité/retrait comme un trouble du comportement.

L'enseignant 2 croit que la timidité/retrait est un trouble du comportement, dépassant un simple problème d'attitude. Selon lui, « *c'est un problème de comportement parce qu'il y a matière à intervention* ». Ce comportement nécessiterait une intervention plus ciblée. La timidité/retrait est « *un comportement asocial, un comportement d'auto-exclusion [...] qui peut être un obstacle pour l'élève* ».

Pour l'enseignant 3, la timidité est un trouble du comportement. Ce comportement passif est « *le plus dangereux parce que [...] va le perdre plus vite [...] il va tout de suite devenir quelqu'un de dépressif* ». Il indique qu'on oublie fort souvent un élève timide/retraité parce qu'il est calme et gêné. Paradoxalement, le

comportement d'un tel élève, est comparable à celui d'un élève « super-actif » dans la mesure où ces deux comportements qui semblent s'opposer sont également nuisibles pour l'élève.

Mini-analyse :

L'opinion des trois enseignants fait consensus en déclarant catégoriquement que la timidité retrait est un trouble du comportement. Les deux arguments mis de l'avant sont : 1) Ce comportement oblige une intervention particulière ; 2) Ce comportement asocial, d'auto-exclusion est nuisible pour l'élève même. Pour le premier argument, il semble qu'un comportement qui appelle un besoin d'aide de l'élève auquel l'enseignant doit pallier est perçu comme un trouble du comportement. Puisqu'il y a besoin d'intervention, il y a trouble du comportement. Au deuxième argument, nous constatons que les enseignants, à l'instar de la définition du MEQ, 1990 (*voir* chapitre 1, section 1.5.3) traitant des comportements sur-réactifs et des comportements sous-réactifs, classent tout comportement nuisible au développement du jeune, requérant des services éducatifs et dont les difficultés d'interaction avec l'environnement sont significatives comme un trouble du comportement.

Mini-Synthèse :

L'opinion de l'enseignant 1 est souvent catégorique c'est-à-dire qu'elle émet une opinion tranchée entre ce qui est oui ou non un trouble du comportement. Selon lui, cinq catégories sur huit ne se réfèrent pas à des troubles du comportement. Il fait une nette différence entre les classes d'accueil et les classes régulières en indiquant qu'un comportement peut être admissible et acceptable dans l'un et interdit dans l'autre ; ou encore qu'un comportement peut être considéré être un trouble du comportement spécifiquement dans une classe d'accueil de par la rareté de ce comportement dans ce milieu.

L'enseignant 2 parle à maintes reprises de problèmes d'attitude, d'attitude négative qui est le point de départ de tout trouble du comportement. Elle indique que la timidité/retrait est « plus qu'un problème d'attitude », ce qui voudrait dire que ce comportement se classerait en haut de son échelle de comportement, serait véritablement un trouble du comportement.

L'enseignant 3 émet son opinion de manière catégorique et jamais mitigée bien qu'il hésite souvent à formuler une réponse claire. Il croit que quatre des catégories sont des troubles du comportement et les quatre autres ne le sont pas. Il fait souvent intervenir le milieu de provenance de l'élève, la famille de l'élève et l'importance pour l'enseignant de connaître et de reconnaître ces aspects de la vie de l'élève. Il croit conséquemment que son enseignement doit être adapté. Il apporte des nuances par rapport à l'enseignement, la relation maître-élève, les facteurs qui influencent ceux-ci et les interventions dans une classe d'accueil contrairement à une classe régulière.

4.2.2 *Perspective de la direction de l'école B*

Pour mieux connaître la perspective de la direction de l'école B, la description et une mini-analyse des données en lien avec chaque catégorie de comportement.

4.2.2.1 Catégorie 1. Syndrome de l'échec

Tableau 4.2.2.1 : Syndrome de l'échec

Définition : Ces élèves sont convaincus qu'ils ne peuvent pas faire le travail. Ils évitent souvent de commencer ou abandonnent facilement. Ils s'attendent à échouer même après avoir réussi.

| Syndrome de l'échec | Direction |
|---------------------|-----------|
| Oui | |
| ----- | ----- |
| Non | |
| ----- | ----- |

Description :

À cette question, la direction ne répond ni en faveur ni en défaveur sur le syndrome de l'échec vu comme un trouble du comportement. Toutefois, elle propose les services appropriés dans de tels cas en faisant une distinction entre les élèves qui parlent le français et ceux qui ne le parlent pas : « *de mettre des services pour aider ce jeune avec la psychoéducation pour voir la motivation scolaire; mais si le jeune ne parle pas la langue, ça n'avance pas ce service-là* ». Les services proposés viseraient alors à soutenir la motivation et ne seraient efficaces que si la barrière langagière ne fait plus obstacle.

Mini-analyse :

La direction ne propose aucune réponse directe à cette question. Nous remarquons ici que la distinction entre le syndrome de l'échec scolaire et le sous-rendement scolaire est confuse, car la direction traite celui-ci comme étant un manque de motivation à combler. Il ne se prononce donc pas clairement sur ce que la catégorie « syndrome de l'échec » représentait pour lui comme trouble du comportement.

Cependant il contourne la réponse à la question en suggérant des services qu'elle juge appropriés dans ces circonstances.

4.2.2.2 Catégorie 2. Sous-rendement scolaire

Tableau 4.2.2.2 : sous-rendement scolaire

Définition : Ces élèves fournissent le minimum d'efforts. Ils manquent de motivation et n'accordent pas d'intérêt au travail scolaire.

| Sous-rendement scolaire | Direction |
|--|-----------|
| Oui | |
| Lorsqu'il y a non-présence parentale : l'élève dérange constamment et partout dans l'école | 6 |
| Non | |
| Lorsqu'il y a présence parentale : extinction du problème | 2 |

Description :

La direction a une opinion mitigée concernant le sous-rendement scolaire. Il attribue sa persistance ou non à la présence parentale dans le foyer de l'élève. Le sous-rendement scolaire devient un trouble du comportement lorsque l'élève ne bénéficie pas de la présence de ses parents : « *S'il n'a pas de parents, ben il va venir faire du temps comme dans une prison et il va déranger. C'est clair qu'il est en trouble du comportement* ». Par ailleurs, il croit que « *ce n'est pas seulement en classe, trouble de comportement [...] mais ailleurs, sur l'heure du dîner il va déranger* » et la fréquentation scolaire n'a pour but que la socialisation : « *S'il vient à l'école, c'est juste pour le social [donc] c'est clair qu'il va se mettre dans des situations complexes* ». Cependant, la direction affirme que « *s'il [l'élève] a des parents [...] on est capable de mettre de la pression et de les raccrocher* ». Le problème ne perdure donc pas et n'est pas un trouble du comportement.

Mini-analyse :

Nous comprenons des propos de cette direction que si l'enfant vit avec ses parents, le problème ne perdure pas et il ne dérange pas. Les parents permettent au personnel scolaire de mettre fin aux actions dérangeantes de l'élève en soutenant son intervention. La non-présence parentale est pourtant plus récurrente dans son discours (6 fois vs 2 fois). Aussi, selon la direction, bien que la socialisation fait partie du mandat de l'école québécoise (les autres étant éduquer et instruire), l'élève ne prend pas à cœur sa réussite tant scolaire qu'éducative ne sera pas viable. Encore plus, nous comprenons que les parents jouent un rôle important dans la motivation scolaire de leur enfant. Pour cette direction, la responsabilité des parents dans l'extinction ou l'altération des troubles est grande.

4.2.2.3 Catégorie 3. Hostilité déguisée

Tableau 4.2.2.3 : Hostilité déguisée

Définition : Ces élèves expriment leur opposition ou leur résistance à l'enseignant de façon indirecte. Ils dérangent subtilement, sont à la limite de l'acceptable avec les règlements. Il est souvent difficile d'évaluer si leur comportement est délibéré ou pas, s'ils font exprès ou pas.

| Hostilité déguisé | Direction |
|-------------------|-----------|
| Oui | |
| ----- | ----- |
| Non | |
| ----- | ----- |

Description :

La direction ne répond pas à la question mais explique la procédure pour établir un trouble du comportement. En effet, elle dit : « *pour trouver la problématique d'un trouble du comportement, il faut d'abord aviser les parents* ». À cette question, elle aborde trois situations. Premièrement, elle parle beaucoup de l'importance que les parents accordent à l'éducation : « *les parents, normalement, dans la plupart des cas, l'éducation est une valeur importante* ». Deuxièmement, elle parle des étapes de transition dans le trajectoire migratoire des parents : « [...] *C'est une phase de deuil*

[...] Ensuite ils vivent une phase de je-suis-content [...] Puis il y a la période de désillusion.[...] Mais ça c'est toute la phase de déconstruction. Donc pour les parents, c'est une situation complexe de venir ici ». Troisièmement, il parle de l'implication plus grande des parents d'élèves en classe d'accueil : *« les parents sont plus impliqués dans les classes d'accueil que dans les classes régulières [...] parce qu'ils tiennent à ce que leurs enfants apprennent la langue qu'eux n'ont pas eu la possibilité d'apprendre ».* Pour finir, elle indique que la collaboration école-famille est importante : *« Le jeune à l'accueil qui dérange, je te dirais, dans 90% du temps, on téléphone aux parents, on a l'implication des parents. Et les parents vont mettre de la pression à la maison pour que le jeune vienne et que son comportement change. On a cette possibilité-là pour travailler et cela nous permet d'avancer ».* Elle relève deux catégories d'élèves avec le facteur «parent » qui fait toute la différence : *« on a deux types d'élèves : les élèves qui ont des parents et les élèves qui en ont pas ».* Somme toute, lorsque le parent passe à l'action, la situation s'améliore.

Mini-analyse :

Après avoir lu et relu les propos de la direction, nous ne pouvons avancer si la direction considère l'hostilité déguisée comme un trouble du comportement ou non puisqu'elle ne répond pas directement à la question. Toutefois, de prime abord, il semble sous-entendre que l'hostilité déguisée serait un trouble du comportement seulement si l'élève est suivi de manière assidue par ses parents dans son cheminement scolaire. Pour cette direction, un parent présent et attentif permet soit de corriger ou de solutionner les problèmes du jeune à l'école. Il y aurait donc un lien entre la présence du parent et l'enfant à l'école. Le soutien des parents est alors primordial dans les interventions scolaires. De plus, le directeur semble dire que les parents-immigrants accordent plus d'importance à l'instruction des enfants et s'impliquent davantage dans leur vécu scolaire.

4.2.2.4 Catégorie 4. Défiance

Tableau 4.2.2.4 : Défiance

Définition : Ces élèves s'opposent ouvertement à toute forme d'autorité et sont en lutte de pouvoir avec l'enseignant. Ils veulent faire à leur façon. Ils peuvent résister verbalement ou physiquement.

| Défiance | Direction |
|--|-----------|
| Oui | |
| Trouver la cause de l'opposition | 3 |
| Les causes de l'opposition sont multiples. | 6 |
| Non | |
| ----- | ----- |

Description :

La direction considère que la défiance est un trouble du comportement mais qu'il faut chercher à comprendre la cause de l'opposition « *c'est de savoir le pourquoi il est en opposition* » et ce, avec la collaboration d'autres intervenants scolaires « *Tant que moi, je n'ai pas trouvé la raison, avec psycho-éducation, on a une TES, de pourquoi il est en opposition avec l'enseignant, on se sera jamais capable de dénouer cette impasse-là* » afin de pouvoir y remédier. Il indique que pour comprendre un trouble du comportement, il est nécessaire de chercher toutes les causes sous-jacentes : « *[Est-ce] une lutte de pouvoir, est-ce qu'il fait partie d'une gang criminalisée [...] il y a 50 000 raisons* ». Ces raisons sont non seulement nombreuses mais tout aussi variées.

Mini-analyse :

La direction est catégorique : la défiance comme un trouble du comportement si la cause est connue. Il insiste surtout, à six reprises, sur le fait qu'il y a une ou des causes à cela, qu'il faut déterminer efficacement avec d'autres intervenants afin d'empêcher la détérioration de la situation. L'analyse des divers intervenants de l'école en vue d'un diagnostic consensuel semble important pour la direction.

4.2.2.5 Catégorie 5. Hyperactivité

Tableau 4.2.2.5 : Hyperactivité

Définition : Ces élèves bougent constamment même quand ils sont assis. Leurs mouvements incessants peuvent sembler désordonnés. Ils dérangent souvent les autres élèves par les mouvements et les bruits qu'ils font. Par exemple, ils ricanent, se grattent, touchent les autres ou les objets de façon excessive.

| Hyperactivité | Direction |
|--|-----------|
| Oui | |
| Un élève asperger ou souffrant du syndrome Gilles de la Tourette a un comportement dérangeant qui affecte le bon fonctionnement de sa classe | 8 |
| Non | |
| ----- | ----- |

Description :

La direction relie l'hyperactivité d'un élève au syndrome de la Tourette ou à celui d'Asperger. Le syndrome Gilles de la Tourette est un trouble neurologique caractérisé par des tics moteurs ou sonores involontaires se produisant de façon répétée et stéréotypée (DSM-IV-TR, 2000). Le syndrome d'Asperger pour sa part, est décrit par le DSM-IV-TR (2000) comme : « une altération qualitative des interactions sociales réciproques, semblable à celle observée dans l'autisme, associée à un répertoire d'intérêts et d'activités restreint, stéréotypé et répétitif ». La direction considère que, dans un cas comme dans l'autre, l'élève dérange : « *Un Asperger ou un syndrome de la Tourette, veut, veut pas, c'est un élève qui dérange dans la classe* ». Toutefois, elle pense que l'enseignant doit composer avec cet élève : « *L'enseignant doit être prêt à accepter un élève comme cela dans sa classe et qu'il comprenne la problématique et qu'il soit capable de travailler avec ce jeune-là ...* ». Par ailleurs, elle indique que l'enseignant doit sensibiliser les autres élèves de la classe à ce comportement qui perturbe l'atmosphère de la vie de la classe. L'enseignant doit être très vigilant et dissocier la maladie de l'élève de son comportement et de la vie du groupe-classe : « *Ça ne veut pas dire que c'est un jeune dérangeant, mais son comportement est dérangeant* » et c'est pour cela que « *[...] ça affecte le fonctionnement de la classe* ». Pour cette direction, le travail collectif de l'équipe-école est crucial. Il faut élaborer

un plan d'intervention multi-disciplinaire pour aider cet élève, l'enseignant et son groupe-classe. À titre d'exemple, le directeur explique qu'il a pu aider un élève atteint du syndrome de Gilles de la Tourette, qui faisait toutes sortes de sons avec sa bouche, en l'isolant dans une salle pour passer son examen afin qu'il ne dérange personne.

Mini-analyse :

La direction associe le syndrome de Gilles de la Tourette et le syndrome d'Asperger à l'hyperactivité, vue comme un trouble du comportement. Le facteur commun et implicite est qu'un enfant diagnostiqué comme ayant un de ces syndromes dérange constamment, indéniablement, et son comportement vient à affecter le bon fonctionnement de toute sa classe. La direction n'est pas d'avis qu'on doit exclure cet élève parce qu'il dérange grandement, mais au contraire, l'accepter, l'aider à fonctionner à l'école le plus naturellement possible et sensibiliser ses camarades de classe à en faire autant. Il est à remarquer qu'au syndrome Gilles de la Tourette s'ajoutent des troubles associés notamment l'hyperactivité/déficit d'attention. Nous comprenons alors que la direction les traite comme des synonymes. Comme nous le voyions au chapitre 1 (section 1.5.1), les terminologies et les définitions du trouble du comportement sont diverses et multivoques et le diagnostic recèle parfois un degré de subjectivité non négligeable. Une zone de confusion en regard des terminologies et des définitions plane donc toujours, et ce, même auprès des membres de direction.

4.2.2.6 Catégorie 6. Difficulté d'attention et de concentration

Description :

La direction indique que « *c'est la même chose [qu'un élève qui dérange], c'est toute la même difficulté de comportement [...] il faut faire des arrêts d'agir* ». Dans ce cas-ci, le résultat d'un élève qui dérange est le même qu'un élève qui ne dérange

pas parce que d'un côté comme de l'autre, l'enseignant doit interrompre la leçon. : *« ce que ça donne, c'est que l'enseignant est obligé d'arrêter son cours ou de prendre le temps pour arrêter ce jeune-là »*. Il poursuit en évoquant les problèmes d'apprentissage liés aux difficultés de comportement de ces élèves *« il y a eu de grandes difficultés d'apprentissages et elle [l'enseignante] a eu à intervenir régulièrement au niveau du comportement »*. D'autre part, le déficit d'attention et de concentration est associé à la sous-scolarisation de certains élèves. Pour lui, de tels élèves finissent par déranger ou perturber la classe parce que l'écart entre leur âge et leurs acquis scolaires est important. Ce déficit est aussi associé à la démotivation : *« [...] ils ont manqué les cours, ont foxé [...] quand tu as 16 ans et que tu fais des multiplications, l'intérêt n'est pas là »*. Les élèves sous-scolarisés dérangent et nécessite l'intervention des enseignants tout comme les élèves en difficulté d'attention et de concentration.

Tableau 4.2.2.6 : Difficulté d'attention et de concentration

Définition : Ces élèves ont de la difficulté à soutenir leur attention et à maintenir leur concentration très longtemps. Ils complètent rarement une tâche. Ils sont facilement dérangés par les bruits, les sons, les images. Ainsi, ils ont de la difficulté à s'adapter rapidement aux changements de situation.

| Difficulté d'attention et de concentration | Direction |
|--|-----------|
| Oui | |
| Difficulté de comportement au même titre qu'un élève qui dérange : nécessite des arrêts d'agir fréquents de l'enseignant | 6 |
| Difficulté d'apprentissage ou sous-scolarisation : précurseurs de T.C. | 4 |
| Non | |
| ----- | ----- |

Mini-analyse :

La direction semble considérer sur un même pied d'égalité l'élève qui dérange constamment (hyperactivité) et celui qui se fait déranger (difficulté d'attention et de concentration). Pour lui, l'hyperactivité et la difficulté d'attention et de concentration sont des troubles du comportement puisqu'ils requièrent tous deux l'intervention du personnel scolaire. Par ses propos, la direction considère que la difficulté d'attention

et de concentration comme l'hyperactivité ont pour dénominateur commun l'élève qui finit par déranger, soit en classe, soit ailleurs dans l'école. Ces situations nécessitent l'intervention des éducateurs. Par exemple, prenons le cas d'un enseignant qui fait un arrêt d'agir au cours d'une leçon pour attirer l'attention d'un élève et le cas d'une direction qui fait un arrêt d'agir auprès d'élèves en difficultés scolaires parce qu'ils se regroupent sur l'heure du dîner et adoptent des comportements dérangeants. En associant ces deux comportements, la direction utilise le modèle du DSM-IV (2004) ou celui de Kauffman (2005) qui font de l'hyperactivité et du déficit de l'attention une seule et même catégorie contrairement à la typologie de Brophy et Rohrkemper retenue pour cette étude qui les différencie nettement.

4.2.2.7 Catégorie 7. Rejeté par les pairs

Tableau 4.2.2.7 : Rejeté par les pairs

Définition : Ces élèves recherchent la compagnie de leurs pairs, mais ils sont rejetés, ignorés ou exclus. Ils sont obligés de travailler et de jouer seuls. Ils manquent d'habiletés sociales et sont souvent la cible de remarques et de petites mesquineries ou moqueries.

| Rejeté par les pairs | Direction |
|---|-----------|
| Oui | |
| Comportement social non adéquat à l'adolescence | 3 |
| Ce sont des élèves à risque qu'il faut surveiller | 3 |
| Non | |
| ----- | ----- |

Description :

La direction affirme que le rejet par les pairs est un trouble du comportement parce que ce comportement est inadéquat chez un adolescent : « Ben oui. Il y a un problème, son comportement social n'est pas adéquat, surtout un adolescent ». L'adolescence est pour lui une période durant laquelle : « se développent les comportements sociaux, où la seule chose qui fait vivre, c'est pas ta famille, c'est tes amis ». Il va plus loin en disant qu'il faut surveiller ces élèves de très près parce que : « un élève qui est asocial par ses comportements, oui il y a un problème. Et un problème qui peut devenir sérieux parce qu'on peut parler de suicide [...] Ça

peut être considéré comme des élèves à risque ». Il est d'avis que l'équipe-école incluant les intervenants et les parents doivent rester vigilant et soutenir ces élèves en partageant l'information afin de mieux intervenir auprès des jeunes et de le faire à temps.

Mini-analyse :

La direction perçoit le rejet par les pairs de manière catégorique comme un trouble du comportement parce qu'il considère qu'être asocial à l'adolescence n'est pas un comportement approprié. Il n'insiste pas sur le fait d'être rejeté, exclus par les autres mais plutôt à regarder ce qui provoque ce rejet : un élève seul, asocial. Il laisse ainsi sous-entendre que c'est le comportement asocial de ce dernier qui provoque le rejet des autres. Nous remarquons surtout que si pour lui c'est avant tout un problème de comportement, que l'élève l'ait provoqué ou non, c'est simplement parce que la socialisation ne se fait pas comme il se doit à cette période cruciale de la vie du jeune, soit à l'adolescence. En d'autres mots, « socialiser », un des besoins fondamentaux à l'adolescence, n'est pas comblé.

4.2.2.8 Catégorie 8. Timidité/retrait

Tableau 4.2.2.8 : Timidité/retrait

Définition : Ces élèves évitent les contacts avec les autres. Ils sont silencieux, tranquilles et ils ne réagissent pas bien aux autres. Ils ne prennent pas d'initiatives ni n'attirent l'attention.

| Timidité/Retrait | Direction |
|--|-----------|
| Oui | |
| Si le titulaire note de grands changements au niveau du comportement | 3 |
| Non | |
| C'est plutôt un élève à risque | 2 |

Description :

La direction avance que le fait que le titulaire de la classe d'accueil passe en moyenne 20 heures par semaine avec ses élèves l'aidera à mieux cerner si tel élève présente ce trouble. Il faut d'abord, selon elle, qu'il y ait un changement notable dans le comportement de l'élève et que celui-ci présente plusieurs signes précurseurs « *Comme il [le titulaire] est 20 heures avec les jeunes, il les connaît, il peut dire [...] s'il y a un changement au niveau du comportement* ». Toutefois avant d'en arriver là, elle propose de faire de la prévention. La direction avance également que la timidité/retrait n'est pas nécessairement un trouble du comportement mais qu'un tel élève « *peut devenir un élève à risque, ce qui fait qu'il peut être victime* ». Le personnel scolaire devrait alors être observateur et vigilant.

Mini-analyse :

L'opinion de la direction est mitigée, ambivalente. Dans un premier temps, nous notons qu'elle considère la timidité/retrait comme un trouble du comportement à condition que le titulaire puisse voir plusieurs changements dans le comportement de l'élève. Dans un deuxième temps toutefois, elle le considère plutôt comme un élève à risque d'être victime, un élève potentiel, apte à développer un vrai trouble du comportement. Le fait d'être timide/retraité le fragiliserait, l'exposerait, recèlerait des difficultés, des problèmes autres que des troubles du comportement. Ce deuxième argument de la direction rejoint la nouvelle vision du MEQ (2000) concernant les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation et d'apprentissage (EHDA) qui fait des élèves qui sont à risque une sous-catégorie. Dans cette catégorie d'élèves, nous retrouverions des élèves ayant des difficultés ou des retards à plusieurs niveaux (discipline, apprentissage, comportement, mésadaptation à la culture d'accueil, etc.) comme vu à la section 1.5.4 et, à en croire la direction, les élèves timides/retraités.

Mini-synthèse

La direction est souvent évasive : elle ne répond pas clairement à plusieurs questions. Elle donne des procédures à suivre pour un élève présentant telle ou telle catégorie de trouble, ou des stratégies d'intervention à déployer dans certains cas bien précis. Il y a récurrence dans son discours concernant la présence et l'implication parentale pour mettre fin à plusieurs troubles chez les jeunes. Son opinion autour des huit catégories est rarement mitigée (mitigée : 2 fois ; catégorique : 6 fois) lorsqu'elle s'exprime. Toutefois, lorsqu'elle répond, elle traite les catégories de façon non exclusive, comme si elle les confondait ou que pour elle, il y avait des recoupements ou concomitances de ces catégories de comportement. Par exemple, elle traite la difficulté d'attention et de concentration au même titre que l'hyperactivité comme si ces comportements ne faisaient qu'un, étant indissociables. Elle s'allie alors à la typologie de transactionnelle de Kauffman (2005) contrairement aux autres typologies qui en font un traitement distinct.

4.2.3 *Perspective de parents de l'école B*

En décrivant et en analysant les huit catégories de comportement retenues, nous rendrons compte de la section 4.2.3 portant sur la perspective de parents de l'école B.

4.2.3.1 Catégorie 1. Syndrome de l'échec

Tableau 4.2.3.1 : Syndrome de l'échec

Définition : Ces élèves sont convaincus qu'ils ne peuvent pas faire le travail. Ils évitent souvent de commencer ou abandonnent facilement. Ils s'attendent à échouer même après avoir réussi.

| Syndrome de l'échec | Parent |
|--------------------------------------|--------|
| Oui | |
| ----- | ----- |
| Non | |
| Réaction de fidélité à son étiquette | 10 |

Description :

Le parent ne considère pas le syndrome de l'échec comme un trouble du comportement. Pour lui, un élève ayant ce comportement demeure simplement fidèle au profil que lui a attribué son entourage : « [...] *l'enfant a déjà été étiqueté et du moment qu'il s'aperçoit qu'il est capable, il veut se faire croire le contraire [...] on lui a dit qu'il était poche alors il ne va pas le faire* ». Aussi, le fait d'abandonner facilement ou d'éviter de faire un travail, « *n'est pas un trouble du comportement, c'est une réaction de ce qu'il vit ou de ce qu'on lui dit* ». L'élève essaie ainsi de donner un motif valable à ceux qui l'accusaient à tort. Il réagit fidèlement à son « étiquette ».

Mini-analyse :

Pour ce parent, le syndrome de l'échec n'est pas un trouble du comportement, mais paradoxalement, l'explication qu'il en donne est étroitement liée à la définition retenue de Brophy et Rohrkemper (1981). Selon la définition, l'élève s'attend à échouer même après avoir réussi et le parent dit en ce sens : « [...] *du moment qu'il*

s'aperçoit qu'il est capable, il veut se faire croire le contraire ». Il martèle 10 fois cette idée et attribue ce comportement au fait de répondre aux attentes de son entourage.

4.2.3.2 Catégorie 2. Sous-rendement scolaire

Tableau 4.2.3.2 : Sous-rendement scolaire

Définition : Ces élèves fournissent le minimum d'efforts. Ils manquent de motivation et n'accordent pas d'intérêt au travail scolaire.

| Sous-rendement scolaire | Parent |
|------------------------------------|--------|
| Oui | |
| ----- | ----- |
| Non | |
| Personnalité artistique de l'élève | 6 |

Description :

Le parent affirme clairement que le sous-rendement scolaire « *ce n'est pas un trouble du comportement, c'est sa personnalité [de l'élève] comme telle. Son côté fort, c'est les arts* ». Pour lui, cet élève qui ne semble manifester aucun intérêt pour le travail scolaire, est un élève *a priori* artistique, qui n'affectionne pas les matières théoriques et qui a un côté plutôt pratique : « *il est artistique, ça veut dire qu'il a un intérêt marqué pour les arts plutôt que les matières de base, traditionnelles* ». Elle est d'avis que le caractère artistique de l'élève ne prédit en rien l'abandon scolaire, le cheminement scolaire ni même le niveau de scolarité que cet élève atteindra.

Mini-analyse :

Le manque d'intérêt pour le travail scolaire doit être interprété comme un intérêt pour des choses relevant davantage du domaine artistique tel que le dessin, la peinture, les arts plastiques, le graphisme, etc. Ce n'est pas un trouble du comportement pour le parent parce que c'est inscrit dans le caractère, dans la personnalité artistique de l'élève. Il n'y peut rien, c'est intrinsèque. Nous notons que le travail scolaire correspond, pour le parent, aux matières scolaires, qui plus est, sont

théoriques. Ainsi, il reconnaît que l'élève peut être motivé par des matières plus pratiques, plus artistiques. Il revient alors à penser que soit l'école en tant que système est inadaptée à certains élèves « artistiques », ou soit l'approche pédagogique utilisée par l'enseignant ne leur ne convient pas.

4.1.3.3 Catégorie 3. Hostilité déguisée

Tableau 4.2.3.3 : Hostilité déguisée

Définition : Ces élèves expriment leur opposition ou leur résistance à l'enseignant de façon indirecte. Ils dérangent subtilement, sont à la limite de l'acceptable avec les règlements. Il est souvent difficile d'évaluer si leur comportement est délibéré ou pas, s'ils font exprès ou pas.

| Hostilité déguisé | Parent |
|---|--------|
| Oui | |
| ----- | ----- |
| Non | |
| C'est un problème d'éducation, d'encadrement parental | 6 |

Description :

Le parent dit que l'hostilité déguisée n'est pas un trouble du comportement mais que l'élève a un problème d'éducation le « mettant à risque » de certains comportements comme la délinquance. Pour lui, « *c'est un problème d'éducation parce qu'on ne lui a pas montré, on ne lui a pas assez parlé, encadré [...] Il y a beaucoup de jeunes qui grandissent seuls* ». Ces élèves grandissent selon lui, parce qu'il est naturel de grandir, mais non parce qu'ils auraient bénéficié d'un quelconque encadrement parental. Par ailleurs, il avance : « *Pour ce genre de jeunes, il y a des risques [...] ils cherchent de quel côté de la balance se mettre* ». Il est d'avis que si ces élèves agissent de la sorte (par de l'hostilité déguisée), c'est qu'ils se cherchent, essaient de se situer, ou cherchent la ligne de conduite à adopter.

Mini-analyse :

Le manque d'encadrement ou de supervision parentale serait la principale raison pour laquelle un élève serait hostile de manière déguisée. Au lieu d'être perçu comme

un trouble du comportement, l'hostilité déguisée serait une réponse, une réaction de l'élève qui grandit sans encadrement, laissé à lui-même. Un tel élève n'a tout simplement pas été éduqué. Selon le parent, il serait en pleine recherche de la conduite à adopter, essayant les bons comportements comme les mauvais, tel un élève essaie de trouver un juste équilibre sur une balance symbolisant la limite du comportement acceptable et inacceptable. C'est donc en s'essayant qu'il s'oppose à l'enseignant, mais de façon indirecte... n'étant pas sûr de lui.

4.2.3.4 Catégorie 4. Défiance

Tableau 4.2.3.4 : Défiance

Définition : Ces élèves s'opposent ouvertement à toute forme d'autorité et sont en lutte de pouvoir avec l'enseignant. Ils veulent faire à leur façon. Ils peuvent résister verbalement ou physiquement.

| Défiance | Parent |
|--|--------|
| Oui | |
| ----- | ----- |
| Non | |
| Alarme silencieuse exprimant un appel à l'aide | 12 |

Description :

Le parent déclare que la défiance n'est nullement un trouble du comportement, mais une alarme silencieuse décrivant un grand besoin d'aide. Pour expliquer ce cri d'alarme, il indique en premier lieu le fait que ce sont des élèves qui ont un vécu familial fort difficile : *« c'est un élève qui a un vécu extrêmement dur. Il arrive à un moment donné où le verre est plein et déborde »*. Ensuite, il poursuit en disant que c'est un élève déchiré entre le vécu familial et l'amour inconditionnel pour ses parents : *« [...] qui vit peut-être encore des choses très dures dans leur résidence [...] malgré cela, il y a encore de l'amour pour les parents [...] ils vivent une contradiction »*. Cette contradiction le porte à adopter certains comportements de révolte et de confrontation, dans des contextes bien précis, ce qui est une façon muette et indirecte d'appeler à l'aide, d'attirer l'attention sur ce qu'il vit. De plus, il

souligne : « *On ne peut pas le considérer comme un trouble du comportement quand ce n'est pas présent dans différentes sphères [...] mais à la minute qu'il se trouve dans le milieu familial ou à l'école, ça saute [...] jusqu'à temps que les gens détectent cette demande à l'aide muette, discrète et indirectement* ». L'opposition ouverte, la confrontation à l'autorité, par son comportement de défiance, « *c'est une façon de s'exprimer [...] une façon indirecte de dire j'ai besoin d'aide* ». Il relève alors l'importance de nettement différencier un élève qui dérange « normalement », simplement et celui qui dérange « anormalement » à savoir que ce dernier lance plutôt un appel à l'aide silencieux.

Mini-analyse :

Pour ce parent, la défiance d'un élève masque d'autres enjeux que de la simple confrontation. Il révèle un élève vivant des situations familiales difficiles qu'il ne peut clairement exprimer par amour pour ses parents. C'est par ses gestes et ses façons d'agir, qu'il parvient à s'exprimer. Le parent insiste par 12 fois sur le fait que c'est une demande d'aide utilisée par l'élève de façon indirecte et muette. Il convient à l'adulte de le détecter et de ne pas le juger comme un trouble du comportement, d'autant plus si ce comportement n'est pas généralisé dans toutes les sphères de la vie de l'élève. Puisque ce comportement cache une contradiction émotionnelle et est spécifique à certains contextes bien précis. Il ne peut être considéré comme un trouble du comportement.

4.2.3.5 Catégorie 5. Hyperactivité

Tableau 4.2.3.5 : Hyperactivité

Définition : Ces élèves bougent constamment même quand ils sont assis. Leurs mouvements incessants peuvent sembler désordonnés. Ils dérangent souvent les autres élèves par les mouvements et les bruits qu'ils font. Par exemple, ils ricanent, se grattent, touchent les autres ou les objets de façon excessive.

| Hyperactivité | Parent |
|---|--------|
| Oui | |
| ----- | ----- |
| Non | |
| C'est la manifestation d'un manque d'affection et d'attention | 6 |

Description :

Le parent précise qu'il n'emploierait pas le terme « trouble du comportement » en parlant d'hyperactivité. Il y voit davantage « *un manque d'affection, d'attention, d'écoute, de valorisation, d'estime de soi* ». Pour lui, les enfants d'immigrants ne sont pas exposés à ces sentiments parce que les parents ne les disent, ni ne les démontrent, les prenant pour acquis. L'élève est simplement fatigué de passer inaperçu : « [...] *ils bougent, ils dérangent, c'est pour attirer l'attention [...] parce qu'il est peut-être déjà tanné de passer inaperçu. C'est une façon de le dire* ». L'hyperactivité de l'élève est un moyen d'expression de soi.

Mini-analyse :

Comme pour la défiance, le parent voit l'hyperactivité comme une demande d'attention et d'affection. C'est un moyen utilisé par l'élève pour se faire reconnaître et aimer de l'adulte. Ce ne peut être un trouble du comportement parce qu'il dissimule des besoins affectifs : le besoin d'affirmation de soi, le besoin de valorisation de soi, le besoin d'identité et surtout le besoin d'amour. Ces besoins émergents, élaborés à la section 1.4.4, sont de rigueur durant la période de l'adolescence et peuvent se vivre intensément par l'élève adolescent. De plus, nous remarquons que l'explication donnée par le parent est spécifique aux élèves et parents immigrants puisqu'il affirme parler en connaissance de cause, disant : « *étant moi-*

même une immigrante, on ne les entend pas ni ne les dit ». Par ricochet, nous comprenons que cette situation est culturelle et différente chez les individus issus de la société d'accueil.

4.2.3.6 Catégorie 6. Difficulté d'attention et de concentration

Tableau 4.2.3.6 : Difficulté d'attention et de concentration

Définition : Ces élèves ont de la difficulté à soutenir leur attention et à maintenir leur concentration très longtemps. Ils complètent rarement une tâche. Ils sont facilement dérangés par les bruits, les sons, les images. Ainsi, ils ont de la difficulté à s'adapter rapidement aux changements de situation.

| Difficulté d'attention et de concentration | Parent |
|--|--------|
| Oui | |
| L'élève nécessite beaucoup d'attention de l'enseignant | 3 |
| Incapacité de rester assis, de ne pas bouger | 3 |
| Non | |
| Lorsque l'enseignant est patient et tenace | 2 |

Description :

D'entrée de jeu, pour le parent, *« si un enseignant serait tenace et patient envers un élève, ce ne serait pas un trouble du comportement »*. Toutefois, c'est un trouble du comportement parce que l'élève n'est pas capable de rester assis et de ne pas bouger : il ne peut pas rester concentré. Ce comportement adopté par l'élève est pour solliciter l'attention et l'encadrement de l'enseignant : *« Cet élève a besoin d'un plus. Peut-être qu'il a juste 10% d'attention du prof tandis qu'il aurait besoin de 50% »*. L'enseignant doit alors tenir compte des besoins de l'élève et y répondre de manière adaptée.

Mini-analyse :

Le parent semble traiter la difficulté d'attention et de concentration comme la défiance et l'hyperactivité car il voit en la manière d'agir de l'élève une demande implicite : le besoin d'encadrement et d'attention. La responsabilité incombe à l'enseignant que la difficulté d'attention et de concentration ne soit pas un trouble du

comportement. Il doit faire preuve de patience, de ténacité et de capacité d'attention plus grande envers à son élève. Par ailleurs, ce comportement rejoint la définition de l'hyperactivité dans la typologie de Brophy et Rohrkemper (1981), à savoir qu'un élève hyperactif est un élève qui bouge constamment même quand il est assis. Force est de constater, qu'à l'instar de la direction, ce parent associe hyperactivité et difficulté d'attention et de concentration. Pour lui, la manifestation de ces deux catégories de comportement est indissociable.

4.2.3.7 Catégorie 7. Rejeté par les pairs

Tableau 4.2.3.7 : Rejeté par les pairs

Définition : Ces élèves recherchent la compagnie de leurs pairs, mais ils sont rejetés, ignorés ou exclus. Ils sont obligés de travailler et de jouer seuls. Ils manquent d'habiletés sociales et sont souvent la cible de remarques et de petites mesquineries ou moqueries.

| Rejeté par les pairs | Parent |
|---|--------|
| Oui | |
| Déterminer la cause de ce rejet | 2 |
| Non | |
| L'élève est prisonnier de son étiquette | 6 |

Description :

Déterminer tout d'abord la raison de ce rejet : « *qu'est-ce qui l'a amené à avoir ce problème-là ?* » voici ce que soutient ce parent avant d'utiliser le terme « trouble du comportement » Il est plutôt d'avis que « *c'est plus une étiquette qu'on lui colle, que les élèves lui collent, ce n'est pas nécessairement un trouble du comportement* ». Cet élève devient alors prisonnier de son profil pré-déterminé qui ne change pas avec les années même s'il a évolué. En cherchant à changer ce stigmat, il peut commettre des actions réprobatoires pour lesquelles il sera encore plus rejeté, et « *il est comme pris dans un rouage* ». Le rejet par les pairs est à la fois une cause et une conséquence.

Mini-analyse :

Par la récurrence des dires du parent, nous constatons que le rejet par les pairs est davantage perçu comme n'étant pas un trouble du comportement bien que son opinion soit quelque peu partagée. La responsabilité de l'élève est certes partiellement reconnue lorsqu'il en est la cause. Toutefois, il n'en est pas la cause première, car ce sont les autres qui le rejettent. Ce rejet survient surtout par les méfaits qu'il commet pour ne plus être rejeté. En réaction au rejet des autres, à l'opinion d'autrui, il se sent encore plus rejeté. L'élève se retrouve dans un cercle vicieux. En considérant la réponse de l'élève comme une réaction à la perception qu'à son entourage à son égard, ce parent lie étroitement les catégories 1 et 7, soit le syndrome de l'échec et le rejet par les pairs, car pour ces deux catégories, son argumentation tourne autour du thème « étiquette ». Ces comportements sont alors causés par un moule pré-fabriquée de l'environnement, pour lui, appelée « étiquette ».

4.2.3.8 Catégorie 8. Timidité/retrait

Tableau 4.2.3.8 : Timidité/retrait

Définition : Ces élèves évitent les contacts avec les autres. Ils sont silencieux, tranquilles et ils ne réagissent pas bien aux autres. Ils ne prennent pas d'initiatives ni n'attirent l'attention

| Timidité/Retrait | Parent |
|--|--------|
| Oui | |
| Lorsque l'élève est silencieux et se retire | 1 |
| Non | |
| Angoisse de vie familiale antérieure et présente | 4 |

Description :

Le parent croit qu' « *un élève en trouble du comportement c'est plutôt un élève qui se retire, qui est plus silencieux, qui se tient à l'écart* ». Pourtant ce silence peut camoufler de grandes difficultés qui peuvent même affecter ses résultats scolaires. Les responsabilités familiales, telles que la gestion de la maison en absence des parents qui travaillent, peuvent expliquer son grand silence et son retrait : « *c'est plus une angoisse de tout ce qu'il vit à la maison, de ce qu'il a vécu dans son pays, il*

continue à vivre ici ». Tandis que certains élèves vivraient cette situation en se révoltant contre l'autorité parentale, les élèves timides retirés la vivent en silence, craignent de le mentionner à quiconque.

Mini-analyse :

Le parent considère la timidité/retrait comme un trouble du comportement parce que cet élève est silencieux et se retire. Cependant, un élève n'a pas ce comportement sans motif: l'angoisse des responsabilités familiales qui l'obligent à prendre la place de ses parents absents dans la maison. Le fardeau familial qui repose sur lui, est trop pesant pour un élève adolescent. L'explication qu'en donne le parent est spécifique aux élèves en classe d'accueil puisqu'il parle d'élèves et de parents immigrants.

Mini-Synthèse

Ce parent met beaucoup l'accent sur les stigmates, ce qu'elle appelle « étiquettes » dont sont victimes les élèves. Le milieu familial, les parents, le vécu familial ont une grande importance sur les comportements des élèves d'après elle. Plusieurs comportements muets et silencieux sont considérés comme des appels à l'aide, des messages envoyés à l'adulte. Les catégories de comportement sont davantage considérées comme l'expression de besoins à combler (par exemple l'attention et l'encadrement des adultes) ou la réaction de l'élève à son environnement. Le silence est un thème récurrent chez ce parent. En résumé, elle considère cinq des huit catégories comme n'étant catégoriquement pas un trouble du comportement, soit le syndrome de l'échec, le sous-rendement scolaire, l'hostilité déguisée, la défiance et l'hyperactivité.

4.2.4 Perspective d'élèves de l'école B

Toujours par le biais des huit catégories de comportement retenues, la section 4.2.4 présentera la perspective d'élèves d'une classe d'accueil de l'école B en rapport aux troubles du comportement.

4.2.4.1 Catégorie 1. Syndrome de l'échec

Tableau 4.2.4.1 : Syndrome de l'échec

Définition : Ces élèves sont convaincus qu'ils ne peuvent pas faire le travail. Ils évitent souvent de commencer ou abandonnent facilement. Ils s'attendent à échouer même après avoir réussi.

| Syndrome de l'échec | Élèves |
|--|--------|
| Oui | |
| ----- | ----- |
| Non | |
| Les méthodes d'enseignement sont inappropriées à l'élève | 3 |

Description :

Les élèves répondent difficilement à la question posée. Ils demandent à l'intervieweuse de reprendre la question à deux reprises. Finalement, ils avancent que la difficulté se situe au niveau des méthodes d'enseignement utilisées par l'enseignant. Comme exemple ils disent : *« il y a des profs qui font des exercices, pis ils expliquent jamais rien, pis on n'arrive jamais à comprendre. Et ils s'en foutent de nous et tout ça [...] il faut qu'on les fasse, pis une semaine après ils nous montrent comment on fait »*. Par ailleurs, selon eux, si les méthodes d'enseignement sont efficaces, les élèves feront le travail demandé. Même la manière de l'enseignant de prodiguer une consigne est importante car l'enseignant doit savoir comment attirer ses élèves.

Mini-analyse :

Bien que la question fût difficile à comprendre pour eux, l'ensemble des élèves s'entendent pour dire que l'enseignant est responsable d'un tel comportement de l'élève. Le syndrome de l'échec n'est donc pas un trouble du comportement mais la

réponse de l'élève à des méthodes d'enseignement non adaptées. L'enseignant est responsable de trouver les moyens de pousser ses élèves à accomplir le travail. Nous remarquons que le syndrome de l'échec est traité comme un manque de motivation dont l'enseignant est le seul responsable. En parlant de motivation, nous constatons que le syndrome de l'échec est inévitablement associé au sous-rendement scolaire, selon la définition que suggère Brophy et Rohrkemper (1981).

4.2.4.2 Catégorie 2. Sous-rendement scolaire

Tableau 4.2.4.2 : Sous-rendement scolaire

Définition. : Ces élèves fournissent le minimum d'efforts. Ils manquent de motivation et n'accordent pas d'intérêt au travail scolaire.

| Sous-rendement scolaire | Élèves |
|---------------------------------------|--------|
| Oui | |
| L'élève joue et blague constamment | 2 |
| L'élève ne fait pas la tâche demandée | 2 |
| Non | |
| L'élève a d'autres problèmes | 1 |

Description :

Pour les élèves, le sous-rendement scolaire peut être un trouble du comportement dans le cas où l'élève n'est pas sérieux lorsqu'il s'agit du travail scolaire : « *L'élève n'arrête jamais de niaiser dans la classe* » ou lorsqu'il « *refuse de faire ce que le professeur lui demande* » en ne faisant pas ses devoirs par exemple. Toutefois, lorsque l'élève a d'autres problèmes qui l'empêchent d'être motivé ou de fournir l'effort demandé, ce n'est pas un trouble du comportement. Les élèves considèrent dans ce cas : « *l'élève a des problèmes réels. Sa tête est quelque part. Comme s'il pensait à quelque chose d'autre. Comme s'il a un problème dans sa famille, c'est pour ça qu'il ne travaille pas. C'est pas un trouble du comportement si un élève ne travaille pas* ». Cette situation est qualifiée de problème mental par les élèves et semble dépasser un trouble du comportement.

Mini-analyse :

L'opinion des élèves est mitigée concernant le sous-rendement scolaire. Un élève qui ne prend pas le travail scolaire au sérieux ou qui ne fait pas le travail demandé par son enseignant est perçu comme ayant un trouble du comportement. Cependant, d'autres problèmes personnels rencontrés par l'élève peuvent occasionner le sous-rendement scolaire, qui dans un tel cas, n'est pas considéré être un trouble du comportement. Le refus de travailler devient alors acceptable. Utiliser le terme « trouble mental » démontre clairement que le vocabulaire des élèves leur est bien particulier et qu'il peut porter à confusion. Les élèves croient que c'est un « problème réel » contrairement à un trouble du comportement. Nous concluons qu'il faut alors connaître ce que vit l'élève, connaître ses motivations qui le pousse à agir ainsi avant de décider que le sous-rendement scolaire est un trouble du comportement ou non.

4.2.4. 3 Catégorie 3. Hostilité déguisée

Tableau 4.2.4.3 : Hostilité déguisée

Définition : Ces élèves expriment leur opposition ou leur résistance à l'enseignant de façon indirecte. Ils dérangent subtilement, sont à la limite de l'acceptable avec les règlements. Il est souvent difficile d'évaluer si leur comportement est délibéré ou pas, s'ils font exprès ou pas ».

| Hostilité déguisé | Élèves |
|--|--------|
| Oui | |
| L'élève agit en cachette | 5 |
| L'élève refuse de travailler | 5 |
| Non | |
| Le refus de travailler ne dérange pas autrui | 7 |
| Problème de compréhension | 1 |

Description :

L'hostilité déguisée suscite une opinion très partagée de la part des élèves du groupe de discussion. Certains élèves, d'entrée de jeu à la première question posée, définissaient comme trouble du comportement tout comportement relevant de l'hostilité déguisée. À ce titre, ils indiquaient : « *Il y a des élèves qui font des gestes.*

Chaque fois qu'on [l'enseignant] tourne le dos, ils vont faire quelque chose avec leur main [...] ils essaient d'être malins avec la prof et tout ça. Ils « sacrent », mais en cachette et le prof arrive pas à comprendre ce qu'ils ont dit ». D'autres élèves considèrent le refus d'un élève de travailler comme un trouble du comportement. À ce même argument, certains autres avancent que ce n'est certes pas un trouble du comportement puisque ne pas travailler ne dérange en rien les autres élèves ou l'enseignant. Les deux groupes d'élèves ont insisté sur cet argument pour justifier leurs dires et n'ont tout de même pas réussi à faire consensus. Un autre élève prétend que c'est peut-être un problème de compréhension mais n'explique pas sa pensée.

Mini-analyse :

L'opinion des élèves reste très mitigée concernant l'hostilité déguisée. Nous comprenons que l'argument le plus débattu, « le refus de travailler », dans un premier temps, soulève la question de normalité : il n'est pas normal qu'un élève refuse de travailler, donc c'est un trouble du comportement. Dans un deuxième temps, il soulève l'aspect de la violation des droits d'autrui, dans le cas présent, le droit d'apprendre dans un environnement propice aux apprentissages. En l'occurrence, ces élèves ne considèrent pas le refus de travailler comme un trouble du comportement puisque les droits d'autrui ne sont pas affectés. L'élève qui refuse de travailler ne dérange qu'à lui-même. Ces élèves alignent leur définition à celle du MEQ (2000) (voir sect. 1.5.3) qui souligne le comportement d'un élève à enfreindre les droits des autres élèves ou les normes sociales spécifiques à un groupe d'âge comme un critère de trouble du comportement. En d'autres termes, un diagnostic de trouble du comportement ne pourrait être posé sur un élève qui adopte un comportement nuisible pour lui-même ou pour ses apprentissages.

4.2.4.4 Catégorie 4. Défiance

Tableau 4.2.4.4 : Défiance

Définition : Ces élèves s'opposent ouvertement à toute forme d'autorité et sont en lutte de pouvoir avec l'enseignant. Ils veulent faire à leur façon. Ils peuvent résister verbalement ou physiquement ».

| Défiance | Élèves |
|--|--------|
| Oui | |
| L'élève refuse de travailler | 3 |
| Non | |
| Enseignement non adapté à l'élève | 5 |
| Attitude de non-respect de l'enseignant | 5 |
| Caractère de l'élève | 2 |
| Moyen utilisé par l'élève pour se faire comprendre | 2 |

Description :

L'opinion des élèves est partagée en ce qui concerne la défiance. Pour les uns, la défiance n'est un trouble du comportement que si l'élève refuse de faire le travail demandé par l'enseignant : « *Si l'élève n'accepte pas de faire le travail, il dit non, je ne peux pas travailler. Ça c'est un trouble du comportement* ». Pour d'autres, la défiance n'est pas considérée être un trouble du comportement si l'enseignant n'adapte pas son enseignement à ses élèves : « *Des fois, le prof aussi donne trop de travail, fait que l'élève veut pas [...] ou c'est un nouveau prof et il ne sait pas quoi faire avec les nouveaux* ». Pour d'autres encore, l'enseignant arbore une attitude non respectueuse envers ses élèves, ceux-ci seront davantage portés à le défier. C'est d'ailleurs un moyen d'expression pour se faire entendre ou se faire comprendre par l'enseignant. La défiance peut aussi faire partie intégrante du caractère d'un élève. Un caractère fougueux peut occasionner des situations de défiance fréquente.

Mini-analyse :

Nous relevons que les arguments sont organisés autour de deux pôles : la responsabilité de l'élève et la responsabilité de l'enseignant. Si l'élève est le principal responsable (refus de travailler), dans ce cas, la défiance est perçue comme un trouble du comportement. Lorsque la faute incombe à l'enseignant ou lorsque l'élève n'est pas responsable –soit parce que cela fait partie de son caractère, soit

parce qu'il s'en sert comme outil d'expression- la défiance n'est pas perçue comme un trouble du comportement. La défiance relevant du savoir-faire enseignant ne peut être classée trouble du comportement selon les élèves. L'attribution de la cause est alors importante pour déterminer s'il y a trouble du comportement ou non.

4.2.4.5 Catégorie 5. Hyperactivité

Tableau 4.2.4.5 : Hyperactivité

Définition : Ces élèves bougent constamment même quand ils sont assis. Leurs mouvements incessants peuvent sembler désordonnés. Ils dérangent souvent les autres élèves par les mouvements et les bruits qu'ils font. Par exemple, ils ricanent, se grattent, touchent les autres ou les objets de façon excessive.

| Hyperactivité | Élèves |
|------------------------------------|--------|
| Oui | |
| Besoin d'expression et d'attention | 3 |
| Les actions de l'élève dérangent | 3 |
| Non | |
| Surplus d'énergie | 2 |

Description :

L'hyperactivité est vue comme un besoin pour « *l'élève de s'exprimer, de montrer qu'il est là* ». Ce besoin d'expression et d'attention recèle alors un trouble du comportement. Par ailleurs, les élèves croient que lorsqu'un élève agit de manière à déranger, celui-ci a un trouble du comportement. Si par exemple, l'élève ne travaille pas en classe, ce n'est pas un trouble du comportement jusqu'à ce qu'il parvienne également à déranger : « *s'il reste tranquille, dessine pis tout ça, ça fait rien aux autres. Mais s'il commence à déranger, c'est un trouble du comportement* ». Pour eux, « *lorsque l'élève ne dérange personne ce n'est pas un trouble du comportement* ». Parallèlement, certains élèves concèdent que c'est simplement un élève qui a de l'énergie et non un trouble du comportement. Cette énergie a simplement besoin d'être dépensée selon eux.

Mini-analyse :

Par le nombre d'arguments (2) et de leurs récurrences (6), nous convenons que les élèves du groupe de discussion considèrent l'hyperactivité davantage comme un trouble du comportement. Nous remarquons qu'il n'y a trouble du comportement que lorsque cela compromet les droits d'autrui -droits d'enseigner pour l'enseignant et droit d'apprendre pour les élèves et ce, dans l'harmonie et la sécurité.

4.2.4.6 Catégorie 6. Difficulté d'attention et de concentration

Tableau 4.2.4.6 : Difficulté d'attention et de concentration

Définition : Ces élèves ont de la difficulté à soutenir leur attention et à maintenir leur concentration très longtemps. Ils complètent rarement une tâche. Ils sont facilement dérangés par les bruits, les sons, les images. Ainsi, ils ont de la difficulté à s'adapter rapidement aux changements de situation.

| Difficulté d'attention et de concentration | Élèves |
|---|--------|
| Oui | |
| ----- | ----- |
| Non | |
| L'élève n'en est pas responsable : ce sont les autres qui le dérangent. | 7 |

Description :

Les élèves sont unanimes à propos de la difficulté d'attention et de concentration, laissant entendre catégoriquement que ce n'est pas un trouble du comportement. Pour eux, l'élève peut être calme et tranquille « *mais il ne dérange pas les autres* ». Aussi, « *il peut être concentré dans son travail, pis il peut avoir quelqu'un à côté de lui qui commence à lui parler, à lui déranger. Ce n'est pas de sa faute à lui. Il se laisse aller* ». L'élève ne fait donc que subir l'influence des autres. Puisque ce n'est pas lui qui dérange, il n'a pas un trouble du comportement.

Mini-analyse :

Les élèves ont rencontré une difficulté de compréhension : « être dérangé » fut confondu avec « ne pas déranger ». La cause de la difficulté d'attention et de concentration est extérieure à l'élève, ce n'est donc pas un trouble du comportement. Par ricochet, ce sont les pairs dérangeants qui auraient un trouble du comportement. Nous relevons ici l'importance de la cause d'un comportement. Lorsqu'elle n'est pas imputable à l'élève, le comportement n'est pas un trouble du comportement.

4.2.4.7 Catégorie 7. Rejeté par les pairs

Tableau 4.2.4.7 : rejeté par les pairs

Définition : Ces élèves recherchent la compagnie de leurs pairs, mais ils sont rejetés, ignorés ou exclus. Ils sont obligés de travailler et de jouer seuls. Ils manquent d'habiletés sociales et sont souvent la cible de remarques et de petites mesquineries ou moqueries.

| Rejeté par les pairs | Élèves |
|--|--------|
| Oui | |
| Si l'élève est la cause de son rejet | 3 |
| Non | |
| L'élève n'est pas la cause de son rejet | 3 |
| Personnalité de l'élève | 3 |
| L'élève n'est pas rejeté mais a le sentiment de l'être | 3 |

Description :

Pour les participants du groupe de discussion, lorsqu'un élève est la cause de son rejet par ses pairs, c'est indubitablement un trouble du comportement. Or, si l'élève n'est pas responsable de son rejet, ils sont d'avis que ce n'est pas un trouble du comportement. D'après eux, « *ça peut être la faute des amis parce qu'ils se comportent bizarre avec lui [l'élève rejeté], ils l'ignorent, ils ne l'écoutent pas* ». Il peut aussi être question de la personnalité de l'élève en ce sens que l'élève peut apprécier sa solitude : « *quand il va être seul [...] il va être content* ». Sa personnalité peut également le pousser à se faire rapidement des amis, lesquels peuvent avoir un trouble du comportement. Influencé, il présentera aussi un trouble du comportement pour lequel il risque fort de se faire rejeté. En outre, quelques

participants soutiennent que dans bien des cas, l'élève « *n'est pas rejeté par les personnes mais il se sent rejeté* », ce qui écarte une fois de plus la présence d'un trouble du comportement.

Mini-analyse :

Plusieurs arguments sont avancés pour expliquer le rejet par les pairs. La majorité (3 élèves par argument) justifie à 9 reprises que le rejet par les pairs n'est pas un trouble du comportement. Les arguments s'articulent de manière bipolaire : la cause, c'est l'élève vs la cause, ce n'est pas l'élève. Tout comme la défiance et la difficulté d'attention et de concentration, lorsque la cause attribuée est extérieure à l'élève, être rejeté par les pairs n'est pas un trouble du comportement.

4.2.4.8 Catégorie 8. Timidité/retrait

Tableau 4.2.4.8 : Timidité/retrait

Définition : Ces élèves évitent les contacts avec les autres. Ils sont silencieux, tranquilles et ils ne réagissent pas bien aux autres. Ils ne prennent pas d'initiatives ni n'attirent l'attention.

| Timidité/Retrait | Élèves |
|---|--------|
| Oui | |
| ----- | ----- |
| Non | |
| L'élève a un sentiment de rejet | 1 |
| L'élève est dépressif et a des problèmes relationnels | 2 |

Description :

À l'unanimité, les élèves affirment que la timidité/retrait n'est pas un trouble du comportement, mais que « *souvent, [ce sont] des élèves qui se sentent rejetés* » ou « *même des élèves qui ont une dépression, des problèmes avec leur famille [...] et avec des amis* ». Ils conviennent que ce n'est pas un trouble, mais un problème personnel que les élèves cachent, qu'ils ne veulent pas rendre public.

Mini-analyse :

Les élèves traitent de la timidité comme le rejet en utilisant le même argument pour les deux catégories et en utilisant le terme « rejet ». Les problèmes personnels sont une fois de plus reconsidérés pour justifier que cette catégorie (comme le sous-rendement scolaire) n'est pas un trouble du comportement. Le vécu adolescent peut influencer le comportement, puisqu'à cette période, l'adaptation sociale peut être marquée par de multiples contradictions (Auger et Boucharlat, 1999). Toutefois, il ne traduit en rien un trouble du comportement.

Mini-synthèse :

Le «refus de travailler » est un argument qui revient fort souvent dans plusieurs catégories, mais non nécessairement pour avancer que c'est un trouble du comportement. À deux reprises, les problèmes personnels expliquent pourquoi une catégorie n'est pas un trouble du comportement. L'opinion des élèves est le plus souvent mitigée et ils arrivent rarement à se rallier à un même argument. Ils ont vraisemblablement apprécié débattre de leurs idées et argumenter leurs points de vue sans relâche. À plusieurs reprises, le niveau de français des élèves a fait obstacle à leur compréhension et à leur expression. Ils confondaient plusieurs termes comme par exemple sacrifier au lieu de «sacrer »/jurer ; défendre au lieu de défier. Aller au-delà de la barrière linguistique était essentiel pour décrire fidèlement les catégories et analyser rigoureusement leurs discours.

CHAPITRE V

INTERPRÉTATION DES DONNÉES

Le chapitre 5 qui est l'étape d'interprétation des données, faisant suite aux descriptions et analyses précédentes, se divise en cinq grandes sections. La section 5.1 fera la synthèse des représentations sociales des acteurs scolaires de l'école A en regard des huit catégories retenues dans la typologie des comportements-types de Brophy et Rohrkemper(1981). La section 5.2 fera la même synthèse, mais pour les acteurs de l'école B. La troisième section (5.3) fera une comparaison des représentations sociales des acteurs de l'école A et de l'école B. Une plus grande discussion fera l'objet de la section 5.4 suivie des limites de la recherche (5.5).

5.1 Les représentations sociales des huit catégories de comportement selon les acteurs de l'école A

Cette section 5.1 permettra de faire la synthèse des représentations sociales des acteurs de l'école A (enseignants, direction, parents et élèves) pour chacune des catégories de comportement. À chacune des sous-sections (de 5.1.1 à 5.1.8), un tableau-synthèse sera présenté dans lequel nous retrouvons le nombre total des occurrences (oui et non) pour chaque type d'acteurs scolaires suivi du nombre total pour l'ensemble des acteurs. Dans chaque partie du tableau-synthèse (oui et non), nous relèverons les arguments communs à plus d'un type d'acteurs. Si aucun de leurs différents arguments n'est similaire ou notable, il sera simplement indiqué le terme « Divers ». La dernière sous-section (5.1.9) proposera un tableau-synthèse présentant les huit catégories et le nombre total des occurrences (oui et non) pour chacune d'elles. Ainsi donc, dans les sous-sections qui suivent, la variable « n » représente les occurrences et non le nombre d'acteurs scolaires.

5.1.1 Catégorie 1. Syndrome de l'échec

Tableau 5.1.1 : Syndrome de l'échec

| | Ens. | Dir. | Par. | Él. | TOTAL |
|---|------|------|------|-----|-------|
| oui : | 3 | 0 | 6 | 14 | 23 |
| -L'élève ne veut pas travailler, tous les jours | | | | | |
| -Les parents en sont une cause, un facteur | | | | | |
| non : Divers | 10 | 7 | 0 | 2 | 19 |

Ce tableau révèle de prime abord une dichotomie entre l'opinion des enseignants et de la direction d'une part et l'opinion des parents et des élèves d'autre part. En effet, les enseignants et la direction considèrent davantage le syndrome de l'échec comme n'étant pas un trouble du comportement (n total = 17/19) tandis que les parents et les élèves le voient comme un trouble du comportement (n total= 20/23). Il y a par ailleurs une grande divergence d'opinion entre la direction et les parents puisque l'un dit non catégoriquement (n= 7) et l'autre affirme catégoriquement (n= 6) que le syndrome de l'échec est un trouble du comportement. L'opinion des enseignants et des élèves est mitigée. Toutefois, l'enseignant 2 a une opinion catégorique : non, avec une occurrence de 4. Il est important de relever que les acteurs ont des arguments communs bien que leurs opinions peuvent diverger quelque peu. Ainsi, les enseignants et les élèves soulèvent que la volonté de ne pas travailler à répétition est la raison prouvant que le syndrome de l'échec est un trouble du comportement. Les parents et les élèves, de leur côté, relèvent que « le parent » est un facteur favorisant ce comportement. Somme toute, les acteurs de cette école, à l'exception de la direction, considère le syndrome de l'échec plutôt comme un trouble du comportement (n total =23).

5.1.2 Catégorie 2. Sous-rendement scolaire

Tableau 5.1.2 : Sous-rendement scolaire

| | Ens. | Dir. | Par. | Él. | TOTAL |
|--|------|------|------|-----|-------|
| oui : Divers | 7 | 0 | 10 | 0 | 17 |
| non : -Désintérêt/ Démotivation répétitive | 9 | 11 | 0 | 8 | 28 |

Mis à part les enseignants, nous remarquons que les acteurs scolaires de cette école ont des positions catégoriques par rapport au sous-rendement scolaire. En effet, la direction et les élèves pensent fermement que le sous-rendement scolaire n'est pas un trouble du comportement (n total=19/28) et les parents croient que cette catégorie l'est (n total=10/17). Les enseignants se rallient à l'opinion de la direction et des élèves. Cependant, bien que leur opinion puisse paraître mitigée, elle est mitigée exclusive, c'est-à-dire que chaque enseignant adopte une position ferme. Comme pour le syndrome de l'échec, l'opinion de la direction (n=11) diffère catégoriquement de celle des parents (n=10). Par ailleurs, pour les enseignants et les élèves, le sous-rendement scolaire est une démotivation ou désintérêt et non un trouble du comportement. Nous concluons que les acteurs de l'école A, en majorité, voient le sous-rendement scolaire comme un trouble du comportement (n total= 28).

5.1.3 Catégorie 3. Hostilité déguisée

Tableau 5.1.3 : Hostilité déguisée

| | Ens. | Dir. | Par. | Él. | TOTAL |
|---|------|------|------|-----|-------|
| oui : Divers | 0 | 2 | 7 | 0 | 9 |
| non : -Adolescence : période de protestation, de refus, d'affirmation, de transgression des règles - Un TC est évident et incontrôlable donc l'hostilité déguisée n'est pas un TC. | 8 | 4 | 3 | 5 | 20 |

Les enseignants et les élèves de cette école partagent la même opinion : l'hostilité déguisée n'est pas un trouble du comportement (n total=13/20). La direction est mitigée sur la question mais voit cette catégorie comme n'étant pas un trouble du comportement et partage ainsi l'opinion des enseignants et des élèves. Les parents, pour leur part, sont mitigés mais de façon exclusive, c'est-à-dire que chacun adopte une position catégorique bien que différente l'une de l'autre. Les enseignants et les parents ont un argument similaire en associant l'hostilité déguisée à des comportements survenant durant la période adolescente et non à un trouble du comportement. La direction et les élèves ne pensent pas que cette catégorie soit un trouble du comportement parce que, pour eux, un trouble du comportement doit être évident et incontrôlable. Nous relevons par ailleurs que l'enseignant 3 s'est abstenu de se prononcer sur cette catégorie. L'hostilité déguisée n'est pas, pour les acteurs de l'école A, un trouble du comportement.

5.1.4 Catégorie 4. Défiance

Tableau 5.1.4 : Défiance

| | Ens. | Dir. | Par. | Él. | TOTAL |
|--|------|------|------|-----|-------|
| oui : -Résistance répétitive, persistance, exagération | 10 | 7 | 5 | 2 | 24 |
| non : -L'élève a droit à son opinion propre | 4 | 4 | 3 | 5 | 16 |

La défiance génère des opinions très mitigées de tous les acteurs de cette école exception faite de l'enseignant 3 et du parent 2 qui ont une opinion catégorique (oui seulement). L'opinion des enseignants, de la direction et des parents est la même : la défiance est un trouble du comportement, avec un argument similaire, à savoir que la résistance répétitive, la persistance ou l'exagération sont des indicateurs le prouvant. Les parents et les enseignants pensent tous deux que ce n'est pas un trouble du comportement lorsque l'élève ne fait qu'exprimer son opinion. Ils affirment que tout

élève a droit à son opinion personnelle, opinion qu'il peut partager bien entendu. Chaque type d'acteurs pense que la défiance peut parfois ne pas être un trouble du comportement avec une occurrence se situant toujours entre 3 et 5. Toutefois, ils considèrent plutôt la défiance comme un trouble du comportement (n total=24).

5.1.5 Catégorie 5. Hyperactivité

Tableau 5.1.5 : Hyperactivité

| | Ens. | Dir. | Par. | Él. | TOTAL |
|---|------|------|------|-----|-------|
| oui : Divers | 12 | 6 | 0 | 0 | 18 |
| non : | 9 | 0 | 10 | 4 | 23 |
| -Adolescent simplement agité, mais sérieux, intelligent | | | | | |
| -L'élève n'a pas reçue une bonne éducation familiale | | | | | |

Nous remarquons *a priori* que les enseignants sont les seuls acteurs à avoir une opinion mitigée. Avec la direction, ils considèrent que l'hyperactivité est un trouble du comportement (n total = 18/18), tandis que les parents et les élèves affirment le contraire (n total= 14/23). Pour les enseignants et les parents, pour expliquer que l'hyperactivité n'est pas un trouble du comportement, ils indiquent que l'élève n'est qu'un adolescent agité, qui a besoin de bouger, mais qui est intelligent, sérieux et est capable de travailler. Les parents et les élèves pour leur part attribuent cette catégorie à un manque d'éducation de l'élève par ses parents. Par le nombre d'occurrence dans leur discours et le nombre d'arguments avancés, nous constatons que les acteurs de cette école ne considèrent pas ce comportement comme un trouble du comportement. Nous relevons également la dichotomie « ens.-dir. / par.-él. » dans les représentations sociales des acteurs de cette école par rapport à l'hyperactivité.

5.1.6 Catégorie 6. Difficulté d'attention et de concentration

Les acteurs scolaires sont très divisés à propos de la difficulté d'attention et de concentration, mais ont chacun une opinion catégorique. Les enseignants et la

direction disent que cette catégorie est un trouble du comportement mais les parents et les élèves affirment le contraire. Nous relevons que tout en précisant sa position, la direction ne l'argumente pas clairement. Pour leur part, les enseignants 1 et 3 indiquent clairement que la difficulté d'attention et de concentration est un trouble du comportement. De plus, les parents et les élèves ont des arguments très différents les uns des autres. Par l'occurrence des arguments, nous remarquons que l'opinion des acteurs de l'école A est grandement mitigée ($n_{(oui)}=11$ et $n_{(non)}=12$). Pour une même réalité, les représentations sociales de la difficulté d'attention et de concentration sont diamétralement opposées.

Tableau 5.1.6 : Difficulté d'attention et de concentration

| | Ens. | Dir. | Par. | Él. | TOTAL |
|--|------|------|------|-----|-------|
| oui : -La difficulté d'attention et de concentration est un T.C. | 10 | 1 | 0 | 0 | 11 |
| non : Divers | 0 | 0 | 9 | 3 | 12 |

5.1.7 Catégorie 7. Rejeté par les pairs

Comme la direction, les parents et les élèves, les enseignants se prononcent grandement sur le rejet par les pairs. En effet, les enseignants les parents et les élèves ont une opinion quelque peu partagée, mais ils pensent que le rejet par les pairs n'est pas un trouble du comportement. La direction partage leur point de vue, de façon catégorique cependant. Le nombre d'arguments et leur récurrence pour démontrer dans quel cas le rejet par les pairs peut être un trouble du comportement sont largement inférieurs à ceux prouvant que cette catégorie ne l'est pas. Les arguments pour justifier leurs positions sont nombreux et différents pour chaque groupe

d'acteurs. Il est alors indubitable que les acteurs de l'école A ne voient pas le rejet par les pairs comme un trouble du comportement (n total= 62).

Tableau 5.1.7 : Rejeté par les pairs

| | Ens. | Dir. | Par. | Él. | TOTAL |
|--|------|------|------|-----|-------|
| oui : -l'élève est la cause | 3 | 0 | 1 | 3 | 7 |
| non : -Ceux qui rejettent ont un T.C. -L'élève n'est pas la cause du rejet -Les causes du rejet sont multiples et variés -Le milieu familial peut être en cause -Caractère aimant la solitude -Difficulté d'intervention à long terme | 29 | 9 | 14 | 10 | 62 |

5.1.8 Catégorie 8. Timidité/Retrait

La timidité/retrait est considéré comme un trouble du comportement seulement par les parents. La direction et les élèves pensent catégoriquement que la timidité/retrait n'est pas un trouble du comportement mais que l'adaptation est difficile et lente à faire. Les enseignants et les élèves affirment que c'est simplement une grande timidité et les enseignants et les parents affirment que c'est un élève avec une personnalité introvertie. Bien que mitigée, ces derniers ne partagent pas tout à fait la même opinion, mais d'un commun accord, ils pensent que si la timidité est volontaire, le rejet par les pairs un trouble du comportement.

Tableau 5.1.8 : Timidité/Retrait

| | Ens. | Dir. | Par. | Él. | TOTAL |
|--|------|------|------|-----|-------|
| oui : -Timidité volontaire | 8 | 0 | 9 | 0 | 17 |
| non : - -Caractère ou personnalité introvertie -Grande timidité -Adaptation difficile et lente | 14 | 7 | 4 | 9 | 34 |

5.1.9 Synthèse : ce que disent les acteurs de l'école A

Tableau 5.1.9

Tableau-synthèse des représentations sociales des acteurs de l'école A en regard des huit catégories de comportement

| | Cat. 1 | Cat. 2 | Cat. 3 | Cat. 4 | Cat. 5 | Cat. 6 | Cat. 7 | Cat. 8 |
|------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|
| oui | 23 | 17 | 9 | 24 | 18 | 11 | 7 | 17 |
| non | 19 | 28 | 20 | 16 | 23 | 12 | 62 | 34 |

Ce tableau renferme le résultat du nombre total des récurrences (oui et non) dans le discours des acteurs de l'école A pour chaque catégorie de comportement. Les nombres en caractère gras représentent l'occurrence la plus grande pour une catégorie donnée. Nous relevons que les acteurs de l'école A associent surtout deux catégories à des troubles du comportement, soit le syndrome de l'échec (catégorie 1) et la défiance (catégorie 4). De plus, pour eux, cinq catégories sont considérées comme n'étant pas des troubles du comportement, notamment, le sous-rendement scolaire (catégorie 2), l'hostilité déguisée (catégorie 3), l'hyperactivité (catégorie 5), le rejet par les pairs (catégorie 7) et la timidité/retrait (catégorie 2). Cependant, pour la catégorie 6, Difficulté d'attention et de concentration, la position des acteurs est davantage bipolarisée : 11 considèrent cette catégorie comme un trouble du comportement et 12 ne la considèrent pas comme un trouble du comportement.

5.2 Les représentations sociales des huit catégories de comportement selon les acteurs de l'école B

Cette section 5.2 permettra de faire la synthèse des représentations sociales des acteurs de l'école pour chacune des catégories de comportement. À chacune des sous-sections (de 5.2.1 à 5.2.8), un tableau-synthèse. Dans chaque partie du tableau-synthèse (oui et non), nous relèverons les arguments communs à plus d'un type d'acteurs. Si aucun de leurs différents arguments n'est similaire ou notable, il sera

simplement indiqué le terme « Divers ». La dernière sous-section (5.2.9) proposera un tableau-synthèse présentant les huit catégories et le nombre total des occurrences (oui et non) pour chacune d'elles.

5.2.1 Catégorie 1. Syndrome de l'échec

Tableau 5.2.1: Syndrome de l'échec

| | Ens. | Dir. | Par. | Él. | TOTAL |
|----------------------------------|------|------|------|-----|-------|
| oui : Divers | 4 | 0 | 0 | 0 | 4 |
| non : Attitude de paresse | 8 | 0 | 10 | 3 | 21 |

Les enseignants et les élèves ont une opinion catégorique du syndrome de l'échec : ce n'est pas un trouble du comportement. La direction ne se prononce pas du tout sur cette question, elle s'est abstenue. Les enseignants ont une opinion mitigée exclusive, c'est-à-dire que bien qu'il n'y ait pas consensus parmi eux, ils expriment leur opinion de façon catégorique (oui ou non). L'argument qu'ils avancent pour démontrer que ce n'est pas un trouble du comportement résulte une attitude de paresse de la part de l'élève. Les acteurs scolaires de l'école B croient que le syndrome de l'échec n'est pas un trouble du comportement (n total = 21).

5.2.2 Catégorie 2. Sous-rendement scolaire

Tableau 5.2.2 : Sous-Rendement scolaire

| | Ens. | Dir. | Par. | Él. | TOTAL |
|--|------|------|------|-----|-------|
| oui : Milieu familial/ Présence parentale | 4 | 6 | 0 | 4 | 14 |
| non : Divers | 10 | 2 | 6 | 1 | 19 |

L'opinion de la direction et des élèves est mitigée, mais révèle plutôt que le sous-rendement scolaire est un trouble du comportement (n total= 10/14). Les parents pensent catégoriquement le contraire, mais partage la même position que les

enseignants dont l'opinion est mitigée exclusive ($n_{\text{total}} = 16/19$). Les enseignants et la direction mettent en relief l'influence de la présence parentale sur le comportement de l'élève pour expliquer dans quel cas, cette carence peut faire du sous-rendement un trouble du comportement. L'opinion des acteurs de cette école reste variée et mitigée : $n_{\text{(oui)}} = 14$ et $n_{\text{(non)}} = 19$.

5.2.3 Catégorie 3. Hostilité déguisée

Tableau 5.2.3 : Hostilité déguisée

| | Ens. | Dir. | Par. | Él. | TOTAL |
|---|------|------|------|-----|-------|
| oui : Divers | 0 | 0 | 0 | 10 | 10 |
| non : | 14 | 0 | 6 | 8 | 28 |
| -Problème d'éducation, d'encadrement parental | | | | | |
| -Problème d'attitude | | | | | |
| -Discuter avec l'élève | | | | | |

Mis à part les élèves, l'opinion des acteurs de l'école B est catégorique. L'opinion des élèves reste toutefois très mitigée : $n_{\text{(oui)}} = 10$ et $n_{\text{(non)}} = 8$. Les arguments communs mis de l'avant sont en lien avec l'éducation et l'encadrement des parents pour les élèves, les problèmes d'attitude des élèves ou encore le fait de discuter avec les élèves comme intervention préconisée. La direction de cette école ne répond pas à la question demandée. L'hostilité déguisée est vue par la majorité des acteurs scolaires comme n'étant pas un trouble du comportement.

5.2.4 Catégorie 4. Défiance

Tableau 5.2.4 : Défiance

| | Ens. | Dir. | Par. | Él. | TOTAL |
|--|------|------|------|-----|-------|
| oui : Divers | 6 | 9 | 0 | 3 | 18 |
| non : | 8 | 0 | 12 | 14 | 34 |
| -Alarme silencieuse pour appeler à l'aide ou se faire comprendre | | | | | |

Nous constatons, à première vue, que l'opinion de la direction et des parents est grandement divergente : ils adoptent des positions catégoriquement différentes. Par ailleurs, les enseignants partagent l'opinion de la direction (n total= 15/18) tandis que les élèves partagent celle des parents (n total= 26/34). Ces derniers ont un argument commun à savoir que la défiance n'est autre chose qu'une alarme silencieuse que l'élève lance comme appel à l'aide ou pour se faire comprendre. En somme, les acteurs de l'école B croient que la défiance n'est pas un trouble du comportement (n total= 34).

5.2.5 Catégorie 5. Hyperactivité

Tableau 5.2.5 : Hyperactivité

| | Ens. | Dir. | Par. | Él. | TOTAL |
|--|------|------|------|-----|-------|
| oui : -Le bon fonctionnement de la classe est affecté -Ce que fait l'élève dérange -Besoin d'expression et d'attention | 4 | 8 | 0 | 6 | 18 |
| non : -Surplus d'énergie -C'est la manifestation d'un manque d'affection et de concentration | 7 | 0 | 6 | 2 | 15 |

L'hyperactivité est perçue comme un trouble du comportement par la direction et les élèves et contrairement aux enseignants et les élèves. Comme pour la défiance, il y a grande divergence entre l'opinion de la direction et celle des parents. Les acteurs de cette école partagent aussi plusieurs arguments. Ainsi, les enseignants et directions pensent que l'hyperactivité est un trouble du comportement parce qu'elle peut affecter le bon fonctionnement de la classe ; et avec les élèves, ils affirment que c'est un trouble du comportement parce que le comportement de l'élève est dérangeant. Les enseignants et les élèves croient que l'hyperactivité n'est qu'un surplus d'énergie et non un trouble du comportement. Il est intéressant de constater par ailleurs que les parents et les élèves usent du même argument (le manque ou besoin d'affection et

d'attention) pour expliquer que l'hyperactivité n'est pas un trouble du comportement. Par les nombres d'occurrence totale (oui et non), nous constatons clairement que la représentation de l'hyperactivité est très partagée chez les acteurs, mais avec une tendance vers le « oui » ($n_{(oui)} = 18$ et $n_{(non)} = 15$).

5.2.6 Catégorie 6. Difficulté d'attention et de concentration

Tableau 5.2.6 : Difficulté d'attention et de concentration

| | Ens. | Dir. | Par. | Él. | TOTAL |
|--|------|------|------|-----|-------|
| oui : -L'élève qui dérange et bouge constamment nécessite une intervention et de l'attention fréquemment | 1 | 10 | 6 | 0 | 17 |
| non : - L'élève n'est pas responsable de son trouble | 14 | 0 | 2 | 7 | 23 |

Une grande divergence d'opinion est notable chez la direction et les élèves : les deux ont des positions catégoriquement différentes. Les élèves et les enseignants croient que ce n'est pas un trouble du comportement principalement parce que l'élève n'est pas responsable. La direction et les parents pensent que la difficulté d'attention et de concentration est un trouble du comportement essentiellement parce que, pour eux, l'élève dérange, bouge et a besoin d'intervention et d'attention soutenues. Nous concluons que les acteurs de cette école ne perçoivent pas la difficulté d'attention et de concentration, majoritairement, comme un trouble du comportement.

5.2.7 Catégorie 7. Rejeté par les pairs

Tableau 5.2.7 : Rejeté par les pairs

| | Ens. | Dir. | Par. | Él. | TOTAL |
|---|------|------|------|-----|-------|
| oui : -Si l'élève est la cause du rejet | 7 | 6 | 2 | 3 | 18 |
| non : Divers | 4 | 0 | 6 | 9 | 19 |

L'opinion des enseignants est mitigée, mais exclusive. Mais cette opinion penche davantage pour dire, de concert avec les directions, que le rejet par les pairs est un trouble du comportement ($n_{\text{total}} = 13/18$). Les parents et les élèves ne partagent pas cette idée ($n_{\text{total}} = 15/19$) et le justifie entre autres en disant que l'élève doit être la cause du comportement pour considérer le rejet comme un trouble du comportement. Nous concluons que les acteurs de l'école B se représentent également le rejet par les pairs ($n_{\text{(oui)}} = 18$ et $n_{\text{(non)}} = 19$).

5.2.8 Catégorie 8. Timidité/Retrait

Tableau 5.2.8 : Timidité/retrait

| | Ens. | Dir. | Par. | Él. | TOTAL |
|--|------|------|------|-----|-------|
| oui : | 14 | 3 | 1 | 0 | 18 |
| -Élève passif, asocial, se retire, reste silencieux : comportement nuisible | | | | | |
| non : Divers | 0 | 2 | 4 | 3 | 9 |

Les enseignants pensent catégoriquement que la timidité/retrait est un trouble du comportement tandis que les élèves ne le croient pas. Nous remarquons également que les enseignants sont très opiniâtres à ce propos (occurrence de 14) contrairement aux autres acteurs. Un élève qui a un comportement asocial et silencieux représente, pour les enseignants et les parents, un comportement nuisible pour lui-même catégorisé comme trouble du comportement. Par l'influence des dires des enseignants, nous notons que les acteurs de l'école B s'entendent pour dire que la timidité/retrait est un trouble du comportement.

5.2.9 Synthèse : ce que disent les acteurs de l'école B

Tableau 5.2.9

Tableau-synthèse des représentations sociales des acteurs de l'école B en regard des huit catégories de comportement

| | Cat. 1 | Cat. 2 | Cat. 3 | Cat. 4 | Cat. 5 | Cat. 6 | Cat. 7 | Cat. 8 |
|------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|
| oui | 4 | 14 | 10 | 18 | 18 | 17 | 18 | 18 |
| non | 21 | 19 | 28 | 34 | 15 | 23 | 19 | 9 |

Le tableau 5.2.9 nous indique que les acteurs de l'école B perçoivent distinctement cinq catégories comme n'étant pas un trouble du comportement, soit : le syndrome de l'échec (catégorie 1), le sous-rendement scolaire (catégorie 2), l'hostilité déguisée (catégorie 3), la défiance (catégorie 4) et, la difficulté d'attention et de concentration (catégorie 6). Les catégories 5 et 8, respectivement hyperactivité et timidité/retrait, sont identifiées comme étant un trouble du comportement. Toutefois, nous remarquons que le point de vue des acteurs est mitigé en regard du sous-rendement scolaire, de l'hyperactivité : leurs arguments pour ou contre étant presque équivalant. L'opinion des acteurs pour le rejet par les pairs (catégorie 7) est particulièrement bipolarisée : 18 considèrent cette catégorie comme un trouble du comportement et 19 ne la considèrent pas comme un trouble du comportement.

5.3 Comparaison entre les représentations sociales des acteurs des écoles A et B

La section 5.3 établira une comparaison entre les représentations sociales des acteurs pour les huit catégories de comportement des écoles A et B.

Tableau 5.3

Tableau-synthèse comparatif des représentations sociales des acteurs :
École A vs École B

| | Cat. 1 | Cat. 2 | Cat. 3 | Cat. 4 | Cat. 5 | Cat. 6 | Cat. 7 | Cat. 8 |
|----------|---------------|-------------------------|-------------------------|---------------|---------------|-------------------------|-------------------------|---------------|
| A | Oui 23 | Non 28 | Non 20 | Oui 24 | Non 23 | Non 12 | Non 62 | Non 34 |
| B | Non 21 | Non 19 | Non 28 | Non 34 | Oui 18 | Non 23 | Non 19 | Oui 19 |

Bien que les points de vue en regard de certaines catégories étaient mitigés nous avons tout de même retenu la plus forte occurrence afin de permettre la comparaison des positions des acteurs des deux écoles sur les huit catégories. Ce tableau comparatif nous révèle dans un premier temps, que les acteurs scolaires considèrent très peu de comportement comme étant un trouble du comportement (deux catégories par école) et qu'il n'y a pas de consensus entre eux à cet effet. Dans un deuxième temps, nous constatons qu'il y a consensus entre les acteurs de l'école A et ceux de l'école B lorsque ceux-ci considèrent une catégorie comme n'étant pas un trouble du comportement. À cet effet, les acteurs des deux écoles perçoivent le sous-rendement scolaire (catégorie 2), l'hostilité déguisée (catégorie 3), la difficulté d'attention et de concentration (catégorie 6), et le rejet par les pairs (catégorie 7) comme n'étant pas un trouble du comportement. Nous relevons toutefois que l'opinion des acteurs de l'école A est moins partagée que celle des acteurs de l'école B.

Par ailleurs, ce tableau nous dévoile que les acteurs scolaires ont une conception fort différente des troubles du comportement tels que classifié par la typologie des comportements-types de Brophy et Rohrkemper (1981). Indépendamment des milieux et des types d'acteurs, quatre des huit catégories ne sont pas perçues comme étant des troubles du comportement. Il y a alors une véritable dichotomie entre ce que nous dit la littérature au sujet des troubles du comportement et les représentations sociales des acteurs qui gravitent autour de ce concept.

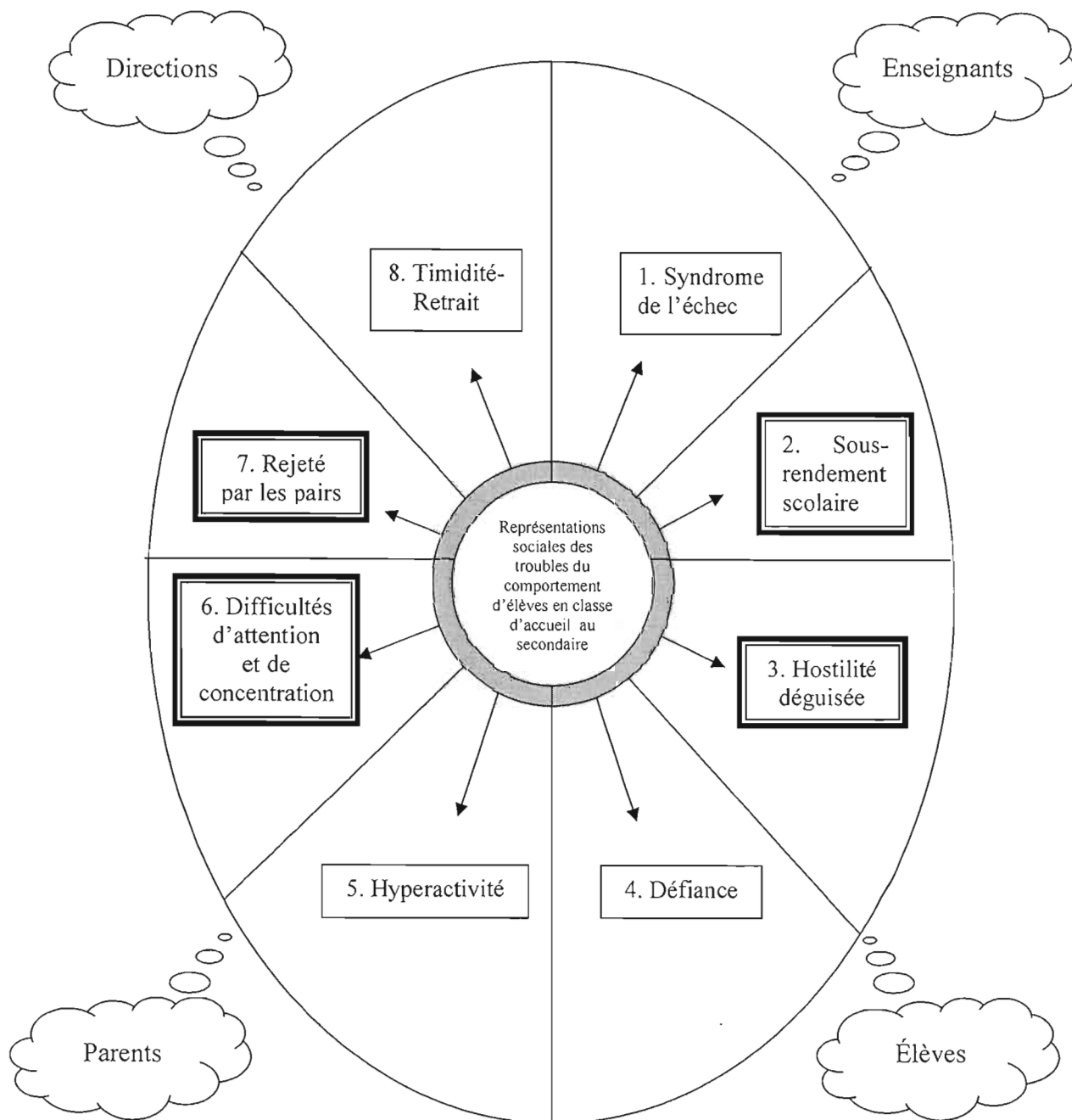


Figure 5.3

Synthèse des représentations sociales des acteurs : École A vs École B

5.4 Discussion : ce nous retenons

Le traitement des données et l'interprétation qui s'en suivie nous ont permis de répondre à notre objectif 1, soit d'identifier les représentations sociales des troubles du comportement d'élèves en classe d'accueil chez les acteurs scolaires ; et à notre objectif 2, soit d'analyser et comparer ces représentations sociales. Ces étapes ont donné lieu à plusieurs constatations. En effet, les acteurs de chacune des écoles avancent une multitude d'arguments pour justifier qu'une catégorie soit un trouble du comportement ou non. Certains arguments se recoupent, se croisent ou s'opposent. Certains arguments sont compatibles, d'autres sont inconciliables. Nous remarquons qu'une catégorie n'est perçue comme un trouble du comportement qu'à condition que la cause soit imputable à l'élève. Si la cause est extérieure à l'élève, ce n'est pas un trouble du comportement : « l'élève n'est pas la cause » ou « n'en est pas responsable » ou même encore « c'est en lui [l'élève], il n'y peut rien ». Ces arguments rappellent l'expérience de Brophy et Rohrkemper (1981) réalisée à partir du tableau des 12 comportements-types pour connaître l'influence de l'attribution causale sur les représentations sociales des enseignants. Cette étude visait aussi à connaître les stratégies qu'utilisaient les enseignants auprès d'élèves qui présentaient un des 12 comportements-types. Nous relevons par ailleurs que les participants à notre étude nous faisaient part de maintes interventions et stratégies à utiliser pour chaque catégorie de comportement bien que notre étude ne portait pas sur ces aspects.

Pour eux, ces stratégies doivent s'échelonner dans le temps, être graduelles et proportionnelles à la gravité d'une catégorie de comportement. Nous avons donc recueilli plusieurs données relatives aux stratégies à utiliser auprès d'élèves présentant un trouble du comportement. Les enseignants, directions et parents sont les principaux acteurs qui insistent sur cet aspect. Toutefois, tous les acteurs ont décrit leur vision d'un trouble du comportement. Leur définition personnelle s'articulait essentiellement autour de comportements sur-réactifs,) et (MEQ,1990 ; Kauffman,

2005), ou externalisés (Quay et Peterson, 1987) et du respect des règles scolaires (relatifs aux normes établies). Pour plusieurs participants, l'atteinte aux droits d'autrui (communauté apprenante) est un critère de première importance pour diagnostiquer un trouble du comportement. Certains considèrent aussi qu'un comportement nuisible à l'élève lui-même est une autre balise qui indique qu'un élève a un trouble du comportement ou non.

De plus, les acteurs scolaires conçoivent le trouble du comportement telle une échelle où les comportements se situant sur les premiers échelons ne sont pas des troubles du comportement. Cependant, cette conception d'« échelle de comportements » reste personnelle parce qu'elle diffère d'un participant à l'autre et est indéterminée quant au niveau à atteindre pour qu'une catégorie de comportement soit perçue comme un trouble du comportement ou non.

Nous retenons aussi que les représentations sociales des acteurs pour plusieurs catégories sont polarisées en ce sens que les représentations des enseignants et de la direction sont opposées à celles des parents et des élèves. Nous voyons alors une dichotomie entre le discours scolaire et le discours familial. Cette situation peut engendrer des heurts au niveau communicationnel, voire culturel.

Nous relevons également que les thèmes de certains arguments sont récurrents tels que le milieu familial, les parents, la période adolescente, le caractère de l'élève, les attitudes, le respect des normes, etc. Ces thèmes sont souvent utilisés pour baliser une catégorie ou expliquer que cette catégorie en est grandement influencée et conséquemment, ne peut être considérée comme un trouble du comportement.

Par ailleurs, il est intéressant de constater que les participants, bien qu'ils puissent reconnaître la définition d'une catégorie et le nommer, ne la considèrent pas

nécessairement comme un trouble du comportement. En d'autres mots, identifier une catégorie de comportements et connaître les caractéristiques associées n'influencent pas la représentation sociale d'un individu sur ce comportement. À ce propos, les directions et les enseignants parlent et catégorisent les comportements comme le propose le MEQ (2000), (par ex. : catégorie : déficit de l'attention et hyperactivité), mais ne les considèrent pas systématiquement comme étant un trouble du comportement et appuient leur positions avec nombreux arguments.

Aussi, les acteurs scolaires, parce qu'ils y recourent souvent, sont très conscients de l'influence du facteur « immigration » dans la manifestation d'un trouble comportement en classe d'accueil. Ce qui prouve que diagnostiquer un trouble du comportement recèle toujours une part de subjectivité puisque, changeant de contexte, d'autres facteurs extérieurs sont à prendre en compte et de nouvelles balises sont à établir, qui viendront influencer nos représentations sociales d'un trouble du comportement.

Somme toute, comme l'illustre la figure 5.3 pour faire ressortir les principaux résultats, nous concluons que les acteurs des deux écoles s'accordent pour dire que le sous-rendement scolaire, l'hostilité déguisée, la difficulté d'attention et de concentration et la timidité/retrait ne sont pas des troubles du comportement. Ces catégories sont des comportements sous-réactifs (MEQ, 1990 ; Kauffman 2005) ou internalisé (Quay et Peterson, 1987). Cela est tout à fait en concordance avec leur définition personnelle des troubles du comportement dont ils faisaient part à aux entretiens, définition principalement axée sur les comportements sur-réactifs ou externalisés.

Toutefois, nous restons prudente quant à la généralisation de ces résultats puisque le nombre de participants est restreint et qu'une plus grande participation à l'étude

pourrait apporter de nouveaux éléments, des résultats plus élaborés et plus complets. En effet, nous avons eu un nombre inégal de participants dans chaque école, ce qui, à première vue, questionnerait le poids relatif des occurrences rapportées. Cependant, nous avons voulu traiter les dires de chacun de façon égale en accordant le même poids à leurs dires, qu'il y ait un acteur ou plusieurs dans une même catégorie. Un thème récurrent chez un acteur était alors aussi important que s'il l'était auprès de plus d'un acteur d'une même catégorie. La proportionnalité de la pondération était donc évaluée par rapport à la récurrence des unités de sens et non aux nombres d'acteurs d'une catégorie. Dans la publication des résultats de cette étude, il est donc primordial de préciser le traitement effectué des propos des acteurs. Bien qu'à l'évidence non généralisables -ce qui ne fut pas la visée de notre étude- ces résultats doivent cependant être considérés puisqu'ils offrent des pistes pour de futures recherches et sont des indicateurs intéressants permettant de bonifier la formation des maîtres et d'améliorer la relation école-famille.

Précisons que ces résultats sont spécifiques à la typologie des comportements-types de Brophy et Rohrkemper (1981) qui offrait une classification et des définitions bien distinctes. Traitées à partir d'une autre typologie, les données recueillies pourraient conduire à des résultats offrant quelques divergences ou introduisant de nouvelles avenues de recherche. Il serait sans doute intéressant de vérifier cette étude auprès d'une population immigrante et fréquentant une autre classe (spéciale ou régulière); ou encore, dans un contexte à forte densité pluriethnique mais où l'immigration est plus ancienne, afin de faire la comparaison avec les résultats de la présente étude. Cette étude pourrait également approfondir les représentations sociales en lien avec un type d'acteur scolaire en particulier. La comparaison faite mettrait inévitablement en évidence la relation entre représentation sociale d'une part et type de classe ou caractéristiques individuelles de l'acteur choisi d'autre part. Des études doctorales en ce sens pourraient permettre une telle recherche comparative.

CONCLUSION

Au terme de ce mémoire, nous avons pu identifier, analyser et comparer, sous la perspective de différents acteurs scolaires, les représentations sociales des troubles du comportement d'élèves du secondaire fréquentant une classe d'accueil.

Au départ, nous avons commencé par établir notre problématique dans laquelle nous faisons état du contexte actuel de l'immigration et de son impact sur l'école québécoise. Par la suite, nous avons vu comment l'instauration de la Charte de la langue française (1977) a suscité la création des classes d'accueil dans les écoles québécoises en réponse à cette croissance fulgurante d'élèves non francophones dans les écoles francophones, la langue française devenant désormais le nouveau pilier identitaire au Québec. Ensuite, nous avons vu comment ce nouvel enjeu influençait les enseignants, la direction, les parents et les élèves dans leurs relations et leurs pratiques et leur posait de nouveaux défis. Nous avons également présenté les troubles du comportement selon la définition officielle du MEQ (2000) en le contextualisant à notre recherche. Cette étape, nous a permis d'élaborer nos questions de recherche et d'en faire ressortir la pertinence.

Dans notre cadre de références théoriques, dans un premier temps, nous avons proposé les principales avancées autour du concept de représentations sociales. Dans un deuxième temps, nous avons exposé différentes typologies de trouble du comportement parmi lesquelles nous avons retenu celle préconisée par Brophy et Rohkemper (1981). Alliant ces deux concepts, nous avons choisi huit des 12 catégories de comportements-types de cette typologie pour dresser notre cadre

d'analyse. Par la suite, nous avons fixé les objectifs qui découlait de notre question centrale de recherche.

Nous avons poursuivi notre processus de recherche en exposant notre cadre méthodologique où nous établissions toute la démarche poursuivie pour faire la sélection des écoles et des participants, la collection des données à partir de nos outils élaborés (entrevues semi-dirigées, groupe de discussion et observation en classe) et le modèle d'analyse qualitative de contenu utilisé pour le traitement des données. Nous avons également relevé les critères de scientificité dont nous tenions compte dans la présente étude.

À la suite de la collecte de données, nous avons décrit et analysé les représentations sociales de chaque catégorie de comportement pour chaque acteur scolaire. Nous avons ensuite procédé à une synthèse des représentations sociales des huit catégories pour les acteurs des deux écoles. En dernier lieu nous avons comparé ces représentations sociales dans le but d'interpréter ces résultats. Nous sommes arrivée à la conclusion que les acteurs scolaires considéraient davantage les catégories de comportement comme n'étant pas des troubles du comportement. Les acteurs des deux écoles faisaient consensus en ce sens pour les comportements internalisés ou sous-réactifs. Ils ne faisaient pas consensus lorsque qu'une catégorie était perçue comme un trouble du comportement. Par cette procédure de recherche et en regard des résultats obtenus, nous pouvons dire que nous avons atteint nos deux objectifs de recherche relatifs à l'identification, l'analyse et la comparaison des représentations sociales des troubles du comportement d'élèves en classe d'accueil, selon quatre catégories d'acteurs scolaires.

APPENDICE A

LETTRE EXPLICATIVE

DIRECTION

Lettre explicative

Montréal, le _____ 2006

Cher directeur/directeur adjoint,
Chère directrice/directrice adjointe,

Je m'appelle Charlette Ménard, étudiante à la maîtrise en éducation à l'Université du Québec à Montréal (UQAM). J'effectue une recherche qui vise à comprendre les représentations sociales des troubles du comportement d'élèves du secondaire fréquentant une classe d'accueil. En d'autres mots, je suis intéressée à connaître les perceptions de la direction sur les troubles du comportement d'élèves en classe d'accueil. Parallèlement, je prévois rencontrer quelques enseignants, parents et élèves.

Dans le cadre de ma démarche, une rencontre avec la direction est essentielle. Je prévois donc interviewer individuellement un des membres de la direction pendant environ 30 à 45 minutes. La rencontre aura lieu à l'école. Durant l'entrevue, vous pourrez expliquer ce que vous entendez par troubles du comportement d'élèves en classe d'accueil.

Cette recherche est régie par le code déontologique de l'université. Cette démarche rigoureuse vous assure d'une complète confidentialité et l'anonymat sera en tout temps préservé. Toutes les données recueillies ne seront utilisées que pour les fins de ce mémoire et toute trace sera effacée après sa réalisation. Par ailleurs, cette recherche ne comporte aucun risque pour les participants.

Votre participation revêt une grande importance pour moi et pour tous ceux qui souhaitent mieux comprendre le phénomène des troubles de comportement d'élèves nouvellement arrivés au Québec. En conséquence, votre participation et collaboration seront utiles à toutes les personnes intéressées au développement du mieux-être des élèves qui fréquentent l'école québécoise.

Si vous avez des questions ou désirez obtenir de plus amples informations, n'hésitez pas à communiquer avec moi au (514) 353-8882 ou via la boîte vocale de ma directrice de recherche au (514) 987-3000 poste 4772.

Je vous remercie à l'avance de l'attention que vous portez à cette recherche et de votre précieuse collaboration.

Charlette Ménard, étudiante à la maîtrise en éducation à l'UQAM.
menard.charlette@courrier.uqam.ca

APPENDICE B

LETTRE EXPLICATIVE

ENSEIGNANT

Lettre explicative

Montréal, le _____ 2006

Chère enseignante/ Cher enseignant,

Je m'appelle Charlette Ménard, étudiante à la maîtrise en éducation à l'Université du Québec à Montréal (UQAM). J'effectue une recherche qui vise à comprendre les représentations sociales des troubles du comportement d'élèves du secondaire fréquentant une classe d'accueil. Autrement dit, je suis intéressée à connaître les perceptions des enseignants sur les troubles du comportement d'élèves en classe d'accueil.

Afin de mieux comprendre ce que vous avez à dire sur les troubles de comportement d'élèves en classe d'accueil, je prévois interviewer individuellement des enseignants titulaires ou spécialistes de classe d'accueil pendant environ 30 à 45 minutes. La sélection des enseignants intéressés à cette recherche se fera au hasard parmi les réponses reçues. La rencontre aura lieu à l'école, dans le local de votre choix. Durant l'entrevue, vous pourrez expliquer ce que vous entendez par troubles du comportement d'élèves en classe d'accueil. Je voudrais aussi connaître ce que les élèves ont à dire des troubles du comportement. J'aimerais former des petits groupes de discussion que j'animerai à l'école dans un local de votre choix. Ces entretiens de groupe dureront approximativement 30 minutes. Pour finaliser la démarche, j'aimerais procéder à une observation en classe à votre convenance.

Cette recherche est régie par le code déontologique de l'université. Cette démarche rigoureuse vous assure d'une complète confidentialité et l'anonymat sera en tout temps préservé. Toutes les données recueillies ne seront utilisées que pour les fins de ce mémoire et toute trace sera effacée après sa réalisation. Par ailleurs, cette recherche ne comporte aucun risque pour les participants.

Votre participation revêt une grande importance pour moi et pour tous ceux qui souhaitent mieux comprendre le phénomène des troubles de comportement d'élèves nouvellement arrivés au Québec. En conséquence, votre participation et collaboration seront utiles à toutes les personnes intéressées au développement du mieux-être des élèves qui fréquentent l'école québécoise.

Si vous avez des questions ou désirez obtenir de plus amples informations, n'hésitez pas à communiquer avec moi au (514) 353-8882 ou via la boîte vocale de ma directrice de recherche au (514) 987-3000 poste 4772. Je vous remercie à l'avance de l'attention que vous portez à cette recherche et de votre précieuse collaboration.

Charlette Ménard, étudiante à la maîtrise en éducation à l'UQAM
menard.charlette@courrier.uqam.ca

Coupon-réponse

Nom : _____

J'accepte de participer à cette recherche : ☐ OUI NON ☐

Si vous avez répondu oui, quel est le moment qui vous convient le mieux pour réaliser cette entrevue ?
 _____ (matin/après-midi/soir).

Quel est le numéro de téléphone où je peux vous rejoindre afin de prendre rendez-vous avec vous ?
 _____.

Si vous êtes un titulaire acceptant de participer à la recherche, veuillez compléter ci-dessous.

J'accepte que mes élèves participent à la recherche. Je comprends que ceux qui seront choisis pour le groupe de discussion devront s'absenter de la classe pour une période d'environ 30 minutes.

☐ OUI NON ☐

 Je suis également intéressé(e) à une observation de l'étudiant-chercheur dans ma classe.

☐ OUI NON ☐

APPENDICE C**LETTRE D'INVITATION****PARENT**

Lettre d'invitation

Montréal, le _____ 2006

Cher parent,

Je m'appelle Charlette Ménard. Je suis étudiante à la maîtrise en éducation à l'Université du Québec à Montréal, UQAM. J'effectue une recherche qui vise à comprendre les représentations sociales des troubles du comportement d'élèves du secondaire fréquentant une classe d'accueil. Autrement dit, je suis intéressée à connaître les perceptions des parents d'élèves sur les troubles du comportement d'élèves en classe d'accueil.

Afin de mieux comprendre ce que vous avez à dire sur les troubles de comportement d'élèves en classe d'accueil, je prévois interviewer individuellement des parents pendant environ 30 à 45 minutes. La sélection des parents intéressés à cette recherche se fera au hasard parmi les réponses reçues. La rencontre aura lieu à l'école ou dans tout autre endroit de votre choix. Durant l'entrevue, vous pourrez expliquer ce que vous entendez par troubles du comportement d'élèves en classe d'accueil.

Cette recherche est régie par le code déontologique de l'université. Cette démarche rigoureuse vous assure d'une complète confidentialité et l'anonymat sera en tout temps préservé. Toutes les données recueillies ne seront utilisées que pour les fins de ce mémoire et toute trace sera effacée après sa réalisation. Par ailleurs, cette recherche ne comporte aucun risque pour les participants.

Votre participation revêt une grande importance pour moi et pour tous ceux qui souhaitent mieux comprendre le phénomène des troubles de comportement d'élèves nouvellement arrivés au Québec. En conséquence, votre participation et collaboration seront utiles à toutes les personnes intéressées au développement du mieux-être des élèves qui fréquentent l'école québécoise.

Si vous avez des questions ou désirez obtenir de plus amples informations, n'hésitez pas à communiquer avec moi au (514) 353-8882 ou via la boîte vocale de ma directrice de recherche au (514) 987-3000 poste 4772. Je vous remercie à l'avance de l'attention que vous portez à cette recherche et de votre précieuse collaboration.

Charlette Ménard, étudiante à la maîtrise en éducation à l'UQAM.
menard.charlette@courrier.uqam.ca

Nom : _____

J'accepte de participer à cette recherche : ☐ OUI NON ☐

Si vous avez répondu oui, quel est le moment qui vous convient le mieux pour réaliser cette entrevue ? _____ (matin /après-midi/soir). Et le lieu ? _____

Quel est le numéro de téléphone où je peux vous rejoindre afin de prendre rendez-vous avec vous ? _____.

APPENDICE D

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Formulaire de consentement

Montréal, le _____ 2006-05-13

Par la présente, j'accepte de participer à la recherche menée par Charlette Ménard, étudiante à la maîtrise en éducation de l'Université du Québec à Montréal.

J'ai été informé(e) des objectifs de la recherche portant sur *les représentations sociales des troubles de comportement d'élèves du secondaire fréquentant une classe d'accueil*. De plus, j'ai eu l'assurance que mes droits à la confidentialité seront respectés. Ni mon nom, ni aucune information pouvant servir à m'identifier ne sera mentionné dans le rapport de cette recherche ou dans tout autre document publié.

J'accepte donc de répondre au questionnaire de renseignements personnels qui me sera remis. J'accepte également de participer à une entrevue portant sur ma perception des troubles du comportement. Je consens à ce que cette entrevue soit enregistrée au moyen d'un magnétophone à cassettes. Une fois la recherche terminée, les documents enregistrés seront détruits dans un délai d'une (1) année.

Je sais par ailleurs que j'ai le droit de refuser de répondre aux questions et que je peux me retirer de cette recherche à tout moment, sans devoir me justifier.

Nom en caractère d'imprimerie : _____

Adresse : _____

Courriel : _____

Signature : _____

APPENDICE E**FICHE SOCIO-DÉMOGRAPHIQUE****DIRECTION**

Fiche socio-démographique- Direction

- 1.1 Nom/Prénom : _____
- 1.2 Âge _____
- 1.3 Sexe: F ☐ M ☐
- 1.4 Le diplôme le plus élevé obtenu : Universitaire : _____
lequel : _____
- 1.5 Autre(s) diplôme(s) : _____
- 1.6 Employeur actuel : _____
- 1.7 Langue(s) d'origine : _____
- 1.8 Langues parlées ou apprises : _____
- 1.9 Expériences dans l'enseignement : _____
- 1.10 Nombre d'années d'expérience en tant que membre de direction : _____
- 1.11 Autres expériences de travail : _____
- 1.12 Dans quelle(s) région(s) ou villes avez-vous grandi ? _____
- 1.13 Dans quelle(s) région(s) ou villes habitez-vous maintenant ? _____
- 1.14 Dans quelle(s) région(s) ou villes travaillez-vous maintenant ? _____
- 1.15 Quelles formations avez-vous suivies durant l'année scolaire ? _____

APPENDICE F**FICHE SOCIO-DÉMOGRAPHIQUE****ENSEIGNANT**

Fiche socio-démographique - Enseignant

- 1.1 Nom et Prénom : _____
- 1.2 Âge : _____
- 1.3 Sexe : F ☐ M ☐
- 1.4 Le diplôme le plus élevé obtenu : Universitaire : _____
lequel : _____
- 1.5 Autre(s) diplôme (s) : _____
- 1.6 Employeur actuel : _____
- 1.7 Langue(s) d'origine : _____
- 1.8 Langues parlées ou apprises : _____
- 1.9 Titulaire ou spécialiste : quelle discipline ? _____
- 1.10 Expériences dans l'enseignement : _____
- 1.11 Autres expériences de travail : _____
- 1.12 Dans quelle(s) région(s) ou villes avez-vous grandi ? _____
- 1.13 Dans quelle(s) région(s) ou villes habitez-vous maintenant ? _____
- 1.14 Dans quelle(s) région(s) ou villes travaillez-vous maintenant ? _____
- 1.15 Quelles formations avez-vous suivi durant l'année scolaire ? _____
-

APPENDICE G**FICHE SOCIO-DÉMOGRAPHIQUE****PARENT**

Fiche socio-démographique - Parent

1.1 Nom et Prénom : _____

1.2 Âge : _____

1.3 Sexe : F ☐ M ☐

1.4 Lien avec l'élève : Père _____ Mère : _____

Oncle : _____ Tante : _____

Grand-père : _____ Grand-Mère : _____

Tuteur : _____ Autre : _____

1.5 Le diplôme le plus élevé obtenu : Universitaire : _____ le quel : _____

Grande école : _____ le quel : _____

Collège : _____ le quel : _____

Secondaire : _____ le quel : _____

1.6 Profession : _____

1.7 Emploi : _____

1.8 Langue(s) d'origine : _____

1.9 Langues parlées ou apprises : _____

1.10 Pays d'origine : _____

APPENDICE H

FICHE SOCIO-DÉMOGRAPHIQUE

ÉLÈVE

Fiche socio-démographique - Élève

- 1.1 Nom/Prénom : _____
- 1.2 Sexe : F ☐ M ☐ Âge _____
- 1.3 Pays d'origine : _____
- 1.4 Combien de frères et sœurs avez-vous ? Frères _____ Sœurs _____
- 1.5 Nombre d'années en accueil : _____
- 1.6 Plus haut niveau d'étude atteint au pays d'origine : _____
- 1.7 Activités para ou extra -scolaires auxquelles vous prenez part : _____
- 1.8 Expérience(s) de travail :
- a) Pays d'origine : _____
- b) Québec : _____
- 1.7 Langue(s) d'origine : _____
- 1.8 Langues parlées ou apprises : _____

2^e série de questions semi-ouvertes : Les R. S. des troubles du comportement

- 2.1 Pouvez-vous me donner un exemple d'élève qui, selon vous, a un trouble du comportement ?
- 2.2 Est-ce qu'un trouble du comportement se manifeste différemment dans le contexte d'une classe d'accueil ?
- 2.3 (*Syndrome de l'échec*) : Est-ce que pour vous un élève qui *Évite de faire un travail ou qui abandonne facilement* manifeste un trouble du comportement?
EXPLIQUER ET DONNER UN EXEMPLE.

APPENDICE I

CANEVAS D'ENTREVUE

Rappel des comportements choisis

1. **Syndrome de l'échec :** *Évite de faire un travail ou abandonne facilement.*
2. **Sous-rendement scolaire:** *Aucun intérêt pour le travail scolaire. Démotivation!*
3. **Hostilité déguisée :** *Opposition indirecte. Difficile d'évaluer leur comportement*
4. **Défiance:** *En lutte de pouvoir avec l'enseignant. S'oppose ouvertement.*
5. **Hyperactivité:** *Bouge constamment. Dérange par ses mouvements et bruits.*
6. **Difficulté d'attention et de concentration:** *Difficulté à maintenir leur attention et concentration. Facilement dérangé.*
7. **Rejetés par les pairs:** *Rejeté, ignoré, exclus et isolé! Manque d'habiletés sociales.*
8. **Timidité/retrait:** *Évite le contact avec autrui. Ne réagit pas bien aux autres. S'efface.*

Canevas d'entrevue

DIRECTION

Avant : *(identique pour les quatre canevas)*

Accueil et présentation du chercheur

Explication de la recherche et ses objectifs

Rappel du processus de l'entrevue (et de l'enregistrement)

Rappel de la confidentialité et de l'anonymat

Questions de l'interviewé ? S'assurer de sa compréhension.

TRÈS IMPORTANT : Expliquer qu'il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse.

Ce qui importe c'est de répondre vraiment ce que l'on pense. Nous connaissons déjà les définitions des dictionnaires, du ministère et des experts. Ce qui nous intéresse

C'EST VOTRE DÉFINITION des troubles du comportement

Pendant :

Questions- Direction

1^{re} série de questions fermées : Profil démographique

1.1 Nom/Prénom : _____

1.2 Âge _____

1.3 Sexe : F ☐ M ☐

1.4 Le diplôme le plus élevé obtenu : Universitaire : _____

lequel : _____

1.5 Autre(s) diplôme(s) : _____

1.6 Employeur actuel : _____

- 1.7 Langue(s) d'origine : _____
- 1.8 Langues parlées ou apprises : _____
- 1.9 Expériences dans l'enseignement : _____
- 1.10 Nombre d'années d'expérience en tant que membre de direction : _____
- 1.11 Autres expériences de travail : _____
- 1.12 Dans quelle(s) région(s) ou villes avez-vous grandi ? _____
- 1.13 Dans quelle(s) région(s) ou villes habitez-vous maintenant ? _____
- 1.14 Dans quelle(s) région(s) ou villes travaillez-vous maintenant ? _____
- 1.15 Quelles formations avez-vous suivies durant l'année scolaire ? _____

2^e série de questions semi-ouvertes : Les R. S. des troubles du comportement

2.1 Pouvez-vous me donner un exemple d'élève qui, selon vous, a un trouble du comportement ?

2.2 Est-ce qu'un trouble du comportement se manifeste différemment dans le contexte d'une classe d'accueil ?

2.3 (*Syndrome de l'échec*) : Est-ce que pour vous un élève qui *Évite de faire un travail ou qui abandonne facilement* manifeste un trouble du comportement ?

EXPLIQUER ET DONNER UN EXEMPLE.

2.4 (*Sous-rendement scolaire*) : Est-ce que pour vous un élève qui n'a *Aucun intérêt pour le travail scolaire et qui est totalement démotivé* a un trouble de comportement ?

EXPLIQUER ET DONNER UN EXEMPLE.

2.5 (*Hostilité déguisée*) : Est-ce que pour vous un élève qui s'*Oppose indirectement à un enseignant et dont le comportement est difficile à évaluer* peut manifester un trouble du comportement ?

EXPLIQUER ET DONNER UN EXEMPLE

2.6 (*Défiance*) : Est-ce que pour vous un élève qui serait *en lutte de pouvoir avec son enseignant, qui s'opposerait à lui*, manifeste un trouble du comportement ?

EXPLIQUER ET DONNER UN EXEMPLE.

2.7 (*Hyperactivité*) : Est-ce que pour vous un élève qui *Bouge constamment et qui Dérange par ses mouvements et bruits* manifeste un trouble de comportement ?

EXPLIQUER ET DONNER UN EXEMPLE.

2.8 (*Difficultés d'attention et de concentration*) : Est-ce que pour vous un élève qui a de la *difficulté à maintenir son attention et sa concentration et, qui est facilement dérangé* a un trouble de comportement ?

EXPLIQUER ET DONNER UN EXEMPLE.

2.9 (Rejeté par les pairs) : Est-ce que pour vous un élève qui est *rejeté, ignoré, exclus et isolé et qui pourrait manquer d'habiletés sociales* a un trouble de comportement ?

EXPLIQUER ET DONNER UN EXEMPLE.

2.10 (*Timidité/ Retrait*) : Est-ce que pour vous un élève qui *évite le contact avec autrui, qui ne réagit pas bien aux autres ou qui s'efface* manifeste un trouble de comportement?

EXPLIQUER ET DONNER UN EXEMPLE

2.11 **Qu'est-ce qu'un trouble de comportement pour vous**

2.12 Voulez-vous ajouter quelque chose qui n'a pas été dit et qui semble important ?

EXPLIQUER ET DONNER UN EXEMPLE

Clôture : (*identique pour les quatre canevas*)

-Avez-vous des précisions à apporter ?

-Reformulations de certaines parties de l'entrevue pour vérifier auprès de l'interviewé ma compréhension de ses propos AU MOMENT DE COMPLÉTER CHAQUE QUESTIONNET AVANT DE PASSER À LA SUIVANTE.

-Remerciements

ENSEIGNANT

Avant : (*identique pour les quatre canevas*)

Accueil et présentation du chercheur

Explication de la recherche et ses objectifs

Rappel du processus de l'entrevue (et de l'enregistrement)

Rappel de la confidentialité et de l'anonymat

Questions de l'interviewé ? S'assurer de sa compréhension.

TRÈS IMPORTANT : Expliquer qu'il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse.

Ce qui importe c'est de répondre vraiment ce que l'on pense. Nous connaissons déjà les définitions des dictionnaires, du ministère et des experts. Ce qui nous intéresse

C'EST **VOTRE DÉFINITION** des troubles du comportement.

Pendant :

Questions - Enseignant

1^{re} série de questions fermées : Profil démographique

1.1 Nom et Prénom : _____

1.2 Âge : _____

1.3 Sexe : F ☐ M ☐

1.4 Le diplôme le plus élevé obtenu : Universitaire : _____
lequel : _____

1.5 Autre(s) diplôme(s) : _____

1.6 Employeur actuel : _____

1.7 Langue(s) d'origine : _____

1.8 Langues parlées ou apprises : _____

1.9 Titulaire ou spécialiste : quelle discipline ? _____

1.10 Expériences dans l'enseignement : _____

1.11 Autres expériences de travail : _____

1.12 Dans quelle(s) région(s) ou villes avez-vous grandi ? _____

1.13 Dans quelle(s) région(s) ou villes habitez-vous maintenant ? _____

1.14 Dans quelle(s) région(s) ou villes travaillez-vous maintenant ? _____

1.15 Quelles formations avez-vous suivi durant l'année scolaire ? _____

2^e série de questions semi-ouvertes : Les R. S. des troubles du comportement

2.1 Pouvez-vous me donner un exemple d'élève qui, selon vous, a un trouble du comportement ?

2.2 Est-ce qu'un trouble du comportement se manifeste différemment dans le contexte d'une classe d'accueil ?

2.3 (*Syndrome de l'échec*) : Est-ce que pour vous un élève qui *évite de faire un travail ou qui abandonne facilement* manifeste un trouble du comportement?

EXPLIQUER ET DONNER UN EXEMPLE.

2.4 (*Sous-rendement scolaire*) : Est-ce que pour vous un élève qui n'a *aucun intérêt pour le travail scolaire et qui est totalement démotivé* a un trouble de comportement ?

EXPLIQUER ET DONNER UN EXEMPLE.

2.5 (*Hostilité déguisé*) : Est-ce que pour vous un élève qui *s'oppose indirectement à un enseignant et dont le comportement est difficile à évaluer* peut manifester un trouble du comportement ?

EXPLIQUER ET DONNER UN EXEMPLE.

2.6 (*Défiance*) : Est-ce que pour vous un élève qui *serait en lutte de pouvoir avec son enseignant, qui s'opposerait à lui*, manifeste un trouble du comportement ?

EXPLIQUER ET DONNER UN EXEMPLE.

2.7 (*Hyperactivité*) : Est-ce que pour vous un élève qui *bouge constamment et qui dérange par ses mouvements et bruits* manifeste un trouble de comportement ?

EXPLIQUER ET DONNER UN EXEMPLE.

2.8 (*Difficultés d'attention et de concentration*) : Est-ce que pour vous un élève qui a de la *difficulté à maintenir son attention et sa concentration et, qui est facilement dérangé* a un trouble de comportement ?

EXPLIQUER ET DONNER UN EXEMPLE.

2.9 (*Rejeté par les pairs*) : Est-ce que pour vous un élève qui est *rejeté, ignoré, exclus et isolé et qui pourrait manquer d'habiletés sociales* a un trouble de comportement ?

EXPLIQUER ET DONNER UN EXEMPLE.

2.10 (*Timidité/ Retrait*) : Est-ce que pour vous un élève qui *évite le contact avec autrui, qui ne réagit pas bien aux autres ou qui s'efface* manifeste un trouble de comportement ?

EXPLIQUER ET DONNER UN EXEMPLE

2.11 Qu'est-ce qu'un trouble de comportement pour vous ?

2.12 Voulez-vous ajouter quelque chose qui n'a pas été dit et qui semble important ?

EXPLIQUER ET DONNER UN EXEMPLE

Clôture : (*identique pour les quatre canevas*)

-Avez-vous des précisions à apporter ?

-Reformulations de certaines parties de l'entrevue pour vérifier auprès de l'interviewé
ma compréhension de ses propos AU MOMENT DE COMPLÉTER CHAQUE
QUESTION

ET AVANT DE PASSER À LA SUIVANTE.

-Remerciements

PARENT**Avant :** (*identique pour les quatre canevas*)

Accueil et présentation du chercheur

Explication de la recherche et ses objectifs

Rappel du processus de l'entrevue (et de l'enregistrement)

Rappel de la confidentialité et de l'anonymat

Questions de l'interviewé ? S'assurer de sa compréhension.

TRÈS IMPORTANT : Expliquer qu'il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse.

Ce qui importe c'est de répondre vraiment ce que l'on pense. Nous connaissons déjà les définitions des dictionnaires, du ministère et des experts. Ce qui nous intéresse

C'EST VOTRE DÉFINITION des troubles du comportement**Pendant****Questions- Parent****1^{re} série de questions fermées : Profil démographique**

1.1 Nom et Prénom : _____

1.2 Âge : _____

1.3 Sexe : F ☐ M ☐

1.4 Lien avec l'élève : Père _____ Mère : _____

Oncle : _____ Tante : _____

Grand-père : _____ Grand-Mère : _____

Tuteur : _____ Autre : _____

1.5 Le diplôme le plus élevé obtenu : Universitaire : _____ lequel : _____

Grande école : _____ lequel : _____

Collège : _____ lequel : _____

Secondaire : _____ lequel : _____

1.6 Profession : _____

1.7 Emploi : _____

1.8 Langue(s) d'origine : _____

1.9 Langues parlées ou apprises : _____

1.10 Pays d'origine : _____

2^e série de questions semi-ouvertes : Les R. S. des troubles du comportement

2.1 Pouvez-vous me donner un exemple d'élève qui, selon vous, a un trouble du comportement ?

2.2 Est-ce qu'un trouble du comportement se manifeste différemment dans le contexte d'une classe d'accueil ?

2.3 (*Syndrome de l'échec*) : Est-ce que pour vous un élève qui *évite de faire un travail ou qui abandonne facilement* manifeste un trouble du comportement?

EXPLIQUER ET DONNER UN EXEMPLE.

2.4 (*Sous-rendement scolaire*) : Est-ce que pour vous un élève qui n'a *aucun intérêt pour le travail scolaire et qui est totalement démotivé* a un trouble de comportement ?

EXPLIQUER ET DONNER UN EXEMPLE.

2.5 (*Hostilité déguisé*) : Est-ce que pour vous un élève qui *s'oppose indirectement à un enseignant et dont le comportement est difficile à évaluer* peut manifester un trouble du comportement ?

EXPLIQUER ET DONNER UN EXEMPLE

2.6 (*Défiance*) : Est-ce que pour vous un élève qui *serait en lutte de pouvoir avec son enseignant, qui s'opposerait à lui*, manifeste un trouble du comportement ?

EXPLIQUER ET DONNER UN EXEMPLE.

2.7 (*Hyperactivité*) : Est-ce que pour vous un élève qui *bouge constamment et qui dérange par ses mouvements et bruits* manifeste un trouble de comportement ?

EXPLIQUER ET DONNER UN EXEMPLE.

2.8 (*Difficultés d'attention et de concentration*) : Est-ce que pour vous un élève qui a de la *difficulté à maintenir son attention et sa concentration et, qui est facilement dérangé* a un trouble de comportement ?

EXPLIQUER ET DONNER UN EXEMPLE.

2.9 (*Rejeté par les pairs*) : Est-ce que pour vous un élève qui est *rejeté, ignoré, exclus et isolé et qui pourrait manquer d'habiletés sociales* a un trouble de comportement ?

EXPLIQUER ET DONNER UN EXEMPLE.

2.10 (*Timidité/ Retrait*) : Est-ce que pour vous un élève qui *évite le contact avec autrui, qui ne réagit pas bien aux autres ou qui s'efface* manifeste un trouble de comportement ?

EXPLIQUER ET DONNER UN EXEMPLE

2.11 Qu'est-ce qu'un trouble de comportement pour vous ?

2.12 Voulez-vous ajouter quelque chose qui n'a pas été dit et qui semble important ?

EXPLIQUER ET DONNER UN EXEMPLE

Clôture : (*identique pour les quatre canevas*)

-Avez-vous des précisions à apporter ?

-Reformulations de certaines parties de l'entrevue pour vérifier auprès de l'interviewé
ma compréhension de ses propos AU MOMENT DE COMPLÉTER CHAQUE
QUESTION

ET AVANT DE PASSER À LA SUIVANTE.

-Remerciements

ÉLÈVE**Avant :** (*identique pour les quatre canevas*)

Accueil et présentation du chercheur

Explication de la recherche et ses objectifs

Rappel du processus de l'entrevue (et de l'enregistrement)

Rappel de la confidentialité et de l'anonymat

Questions de l'interviewé ? S'assurer de sa compréhension.

TRÈS IMPORTANT : Expliquer qu'il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse.

Ce qui importe c'est de répondre vraiment ce que l'on pense. Nous connaissons déjà les définitions des dictionnaires, du ministère et des experts. Ce qui nous intéresse

C'EST **VOTRE DÉFINITION** des troubles du comportement**Pendant :**Questions-élève**1^{re} série de questions fermées : Profil démographique**

1.1 Nom/Prénom : _____

1.2 Sexe : F ☐ M ☐ Âge _____

1.3 Pays d'origine : _____

1.4 Combien de frères et sœurs avez-vous ? Frères _____ Sœurs _____

1.5 Nombre d'années en accueil : _____

1.6 Plus haut niveau d'étude atteint au pays d'origine : _____

1.7 Activité(s) para ou extra -scolaire(s) / auxquelles vous prenez part : _____

1.8 Expérience(s) de travail :

a) Pays d'origine : _____

b) Québec : _____

1.7 Langue(s) d'origine : _____

1.8 Langues parlées ou apprises : _____

2^e série de questions semi-ouvertes : Les R. S. des troubles du comportement

2.1 Pouvez-vous me donner un exemple d'élève qui, selon vous, a un trouble du comportement ?

2.2 Est-ce qu'un trouble du comportement se manifeste différemment dans le contexte d'une classe d'accueil ?

2.3 (*Syndrome de l'échec*) : Est-ce que pour vous un élève qui *Évite de faire un travail ou qui abandonne facilement* manifeste un trouble du comportement?

EXPLIQUER ET DONNER UN EXEMPLE.

2.4 (*Sous-rendement scolaire*) : Est-ce que pour vous un élève qui n'a *Aucun intérêt pour le travail scolaire et qui est totalement démotivé* a un trouble de comportement ?

EXPLIQUER ET DONNER UN EXEMPLE.

2.5 (*Hostilité déguisé*) : Est-ce que pour vous un élève qui *s'oppose indirectement à un enseignant et dont le comportement est difficile à évaluer* peut manifester un trouble du comportement

EXPLIQUER ET DONNER UN EXEMPLE

2.6 (*Défiante*) : Est-ce que pour vous un élève qui serait *en lutte de pouvoir avec son enseignant, qui s'opposerait à lui*, manifeste un trouble du comportement ?

EXPLIQUER ET DONNER UN EXEMPLE.

2.7 (*Hyperactivité*) : Est-ce que pour vous un élève qui *bouge constamment et qui Dérange par ses mouvements et bruits* manifeste un trouble de comportement?

EXPLIQUER ET DONNER UN EXEMPLE.

2.8 (*Difficultés d'attention et de concentration*) : Est-ce que pour vous un élève qui a de la *difficulté à maintenir son attention et sa concentration et, qui est facilement dérangé* a un trouble de comportement?

EXPLIQUER ET DONNER UN EXEMPLE.

2.9 (*Rejeté par les pairs*) : Est-ce que pour vous un élève qui est *rejeté, ignoré, exclus et isolé et qui pourrait manquer d'habiletés sociales* a un trouble de comportement ?

EXPLIQUER ET DONNER UN EXEMPLE.

2.10 (*Timidité/ Retrait*) : Est-ce que pour vous un élève qui *évite le contact avec autrui, qui ne réagit pas bien aux autres ou qui s'efface* manifeste un trouble de comportement?

EXPLIQUER ET DONNER UN EXEMPLE

2.11 **Qu'est-ce qu'un trouble de comportement pour vous ?**

2.12 Voulez-vous ajouter quelque chose qui n'a pas été dit et qui semble important ?

EXPLIQUER ET DONNER UN EXEMPLE

Clôture : (*identique pour les quatre canevas*)

-Avez-vous des précisions à apporter ?

-Reformulations de certaines parties de l'entrevue pour vérifier auprès de l'interviewé
sa compréhension de ses propos AU MOMENT DE COMPLÉTER CHAQUE
QUESTION

ET AVANT DE PASSER À LA SUIVANTE.

-Remerciements

APPENDICE J

LETTRE DE REMERCIEMENT

Montréal, le 13 juin 2006

Cher directeur/directrice,

Chers enseignants,

Chers parents,

Chers élèves,

Il y a quelques semaines à peine, je vous ai contacté dans le cadre de ma recherche portant sur les représentations sociales des troubles du comportement d'élèves en classe d'accueil. Avec engouement, vous avez répondu à l'appel et vous vous êtes montrés très disponibles et très flexibles pour me recevoir et me rencontrer. En ce sens, vous vous êtes montrés très généreux à mon égard.

La recherche est nécessaire pour l'avancement des connaissances en éducation et le mieux-être tant des élèves que du personnel scolaire. Cette attitude favorable démontre clairement que vous êtes des personnes soucieuses de l'évolution positive de l'éducation et révèle par ailleurs votre engagement dans ce domaine.

Ainsi, je m'engage à vous faire part d'une version abrégée des résultats de cette recherche lorsque le rapport aura été complété. Toutefois, vous aurez accès à la version intégrale de ce rapport à la bibliothèque de l'éducation de l'université du Québec à Montréal (UQÀM).

Je vous remercie encore une fois de l'accueil chaleureux que vous m'avez manifesté. C'est avec autant de chaleur que je vous envoie mes plus sincères salutations et vous souhaite de passer un bel été et de belles vacances (bien méritées!).

Charlette Ménard

Enseignante et étudiante à la maîtrise en éducation

UQÀM

APPENDICE K**DEMANDE D'APPROBATION DÉONTOLOGIQUE**



UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
DOCTORAT EN ÉDUCATION

DEMANDE D'APPROBATION DÉONTOLOGIQUE CONCERNANT UN PROJET DE THÈSE PORTANT SUR DES SUJETS HUMAINS

NOTE : La forme masculine utilisée dans ce formulaire désigne aussi bien les femmes que les hommes lorsque le contexte s'y prête.

IDENTIFICATION

| | |
|---|------------------|
| Nom et prénom de l'étudiant | Ménard Charlette |
| Nom et prénom du directeur | Carignan Nicole |
| Nom et prénom du codirecteur | |
| Titre de la thèse Les représentations sociales des troubles du comportement d'élèves du secondaire fréquentant une classe d'accueil, points de vue d'enseignants, de la direction, de parents et d'élèves. | |

DESCRIPTION ET MÉTHODOLOGIE DU PROJET

| |
|---|
| 1. Formulation de l'objectif général de la recherche Identifier et analyser les représentations sociales des troubles du comportement d'élèves du secondaire fréquentant une classe d'accueil selon le point de vue d'enseignants, de la direction, de parents et d'élèves. |
| 2. Méthodologie 2.1. Description des types d'instruments utilisés -Entrevue semi-structurée -Groupe de discussion -Observation en classe 2.2. Identification des types et du nombre de sujets rejoints avec chaque instrument 1 ^{ère} école : Un membre de la direction, trois enseignants, deux parents et un groupe de 10 élèves 2 ^{ème} école: Un membre de la direction, trois enseignants, un parent et un groupe de neuf élèves Entrevues semi-dirigées : Direction et enseignants ----- Groupe de discussion: élèves L'observation en classe implique une classe d'accueil dans chaque école (titulaire et élèves). - |

3. Comment les sujets seront-ils informés de leurs droits ainsi que des objectifs et des modalités de la recherche?

Une lettre explicative de la recherche est remise à la direction et aux enseignants de chaque école. S'ils acceptent, une lettre d'invitation est envoyée aux parents. Au début des entretiens, les modalités et objectifs ainsi que leurs droits seront de nouveau exposés.

4. Qui recueillera les informations auprès des sujets?

L'étudiant-chercheur collectera lui-même les données

5. Comment sera obtenu le consentement

5.1. des sujets majeurs?

Un formulaire de consentement sera remis aux participants avant de débiter les entretiens. Ils la lisent et signent.

5.2. des sujets mineurs?

Le formulaire de consentement leur sera également remis , ajouté au consentement des parents, enseignants et direction.

6. Référence et support — Chez le sujet, lorsqu'un problème est détecté et dont la nature est reliée principalement à l'objet de la recherche, de quelles ressources disposez-vous pour lui venir en aide (intervention ponctuelle de votre part, référence à son médecin, au psychologue scolaire, etc.)?

Les participants seront au courant de leurs droits avant d'entamer les entretiens. ils ont le droit de poser des questions, d'exprimer leurs inquiétudes et leurs craintes. ils pourront se retirer du processus de recherche à tout moment et sans justifications.Par ailleurs, ils peuvent communiquer avec l'étudiant-chercheur par courriel ou en téléphonant au laboratoire de celui-ci.

7. Au besoin, comment sera obtenue l'autorisation des établissements ou organismes où se déroule la recherche?
Une lettre explicative informant des visées de la recherche est remise à la direction de chaque école. Elle est étudiée puis acceptée par la direction.

8. Comment seront respectés l'anonymat et la confidentialité des informations recueillies

- 8.1. lors du traitement et de l'analyse des informations?

Les écoles sont identifiées par des lettres (A et B) et les participants, par des numéros. La forme neutre est utilisée tout au long du mémoire. Seul l'étudiant-chercheur aura accès aux données recueillies. Toutes les précautions seront prises afin d'assurer l'anonymat et la confidentialité des informations recueillies.

- 8.2. lors de la diffusion des résultats de la recherche?

À toutes conférences ou publications en lien avec cette recherche, les mêmes précautions concernant l'anonymat et la confidentialité seront observées.

9. Quand et comment seront détruites, le cas échéant, les informations reposant sur des supports permettant d'identifier les sujets tels : cassette audio, cassette vidéo?

Les fichiers audio qui serviront à enregistrer les entretiens seront détruits à la fin de la recherche.

Je reconnais avoir pris connaissance des règles déontologiques liées à la recherche et je m'engage à m'y conformer.

Signature de l'étudiant

date

APPROBATION DU COMITÉ DE RECHERCHE :

Signature du directeur

date

Signature du codirecteur

date

RÉFÉRENCES

- Abric, Jean-Claude. 1987. *Coopération, compétition et représentations sociales*. Cousset (Suisse): Del Val, 229 p.
- Abric, Jean-claude. 1994. *Pratiques sociales et représentations*. Paris : Presses universitaires de France, 251 p.
- Abric, Jean-Claude. 2003. « La recherche du noyau central et de la zone muette des représentations sociales » Chap. In *Méthodes d'étude des représentations sociales*, p 59-80. Ramonville Saint-Agne (France): Éditions érès.
- American Psychiatric Association. *Mini DSM-IV-TR. Critères diagnostiques* (Washington DC. 2000). Traduction par J-D. Guelfi et al., Paris : Masson. 2004. 384 p.
- Auger, Marie-Thérèse, et Christiane Boucharlat. 1999. *Élèves « difficiles », profs en difficultés*. 3^e éd. Namur (Belgique) ; Esrasme et Lyon (France) : Chronique sociale, 129 p.
- Boutin, Gérald. (1997). *L'entretien de recherche qualitatif*. Sainte-Foy (Qué.) : Presses de l'Université du Québec, 169 p.
- Boutin, Gérald. 2007. *L'entretien de groupe en recherche et formation*. Montréal: Éditions Nouvelles, 148 p.
- Brophy, Jere. A., et Rohrkemper M. M. 1981. « The influence of Ownership on Teachers'Perceptions and Strategies for Coping With Problem Students ». *Journal of Educational Psychology*, vol. 73 no 3, p.295-311.

- Carignan, N., R.G. Pourdavood, B. K. Martin et M. Ghaffari. 2003. « Representations on sociocultural aspects of Education in multicultural school : A case story of arent volunteer engaged in a mathematics classroom.». *International Journal of Learning*, vol. 10, p 3432-3454.
- Carignan, N., R. G. Pourdavood, L. C. King et N. Feza. 2005 « Social Representations of Diversity : Multi/Intercultural Education in a South African Urban School ». *Intercultural Education (c-EJI)*, vol. 16, no 4 (oct), p. 281-393.
- Carignan, N., M. Sanders et R. G. Pourdavood. 2005. « Racism and Ethnocentrism. : Social Representations of Preservice Teachers in the Context of Multi/Intercultural Education ». *International Journal of Qualitative Methods*, Article 1. Page consultée le 15 octobre 2005, du site [En ligne] : http://www.ualberta.ca/~ijqm/backissues/4_3/html/carignan_html.
- Commission des écoles catholiques de Montréal. 1980. *Recherche sur le retard scolaire des jeunes immigrants du niveau secondaire*. Marieville (Qué.) : R. M..Leduc, 97 p.
- Commission scolaire de Montréal. 2005. « *La CSDM en chiffres : composition ethnique* » In site de la commission scolaire de Montréal [En ligne]. <http://www.csdm.qc.ca/Csdm/Administration/default.asp?csdm=mosaique>
- Deslauriers, Jean-Pierre. 1987. *Les méthodes de la recherche qualitative*. Sainte-foy (Qué.) : Presses de l'Université du Québec, 153 p.
- . 1991. *Recherche qualitative : Guide pratique*. Montréal : McGraw-Hill, 139 p.
- Doise, Willem, Augusto Palmonari et Marie-José Chomabrt de Lauwe. 1996. *L'étude des représentations sociales*. Neuchâtel (Suisse): Delachaux et Niestlé, 207 p.

- Doise, Willem. 1997. « Attitudes et représentations sociales ». In *Les représentations sociales* ». 5^{ème} Éditions sous la dir. de Denise Jodelet, p. 240-258. France : Presses universitaires de France.
- Flament, Claude. 1997. « Structure et dynamique des représentations sociales ». In *Les représentations sociales*, 5^{ème} éd., sous la dir. de Denise Jodelet, p. 224-239. France : Presse universitaire de France.
- Fortin, Marie-Fabienne. 1996. *Le processus de recherche : de la conception à la réalisation*. Ville Mont-Royal (Qué.) : Descarie éditeur, 279 p.
- Geoffrion, Paul. 2003. « Le groupe de discussion ». In *Recherche sociale : de la problématique à la collecte de données*, 4^e éd., sous la dir. de Benoît Gauthier, p. 333-356. Sainte-Foy (Qué.) : Presses de l'Université du Québec.
- Gigling, Max. 2001. « La structuration des représentations socio-professionnelles de futures enseignants du secondaire à travers différentes conceptions de l'enseignement ». In *Les représentations sociales: Des méthodes de recherche aux problèmes de société*, sous la dir. de Monique Lebrun, p. 69-91. Outremont (Qué.): Éditions Logiques.
- Gilly, Michel. 1997. « Les représentations sociales dans le champ éducatif ». In *Les représentations sociales*, 5^{ème} éd., sous la dir. de Denise Jodelet, p. 383-406. France : Presses universitaires de France.
- Goupil, Georgette. 1990. *Les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage*. Boucherville (Qué.) : Gaëtan. Morin, 346 p.
- Huberman, Michael A., et Miles Mathew B. 1991. *Analyse des données qualitatives : recueil de nouvelles méthodes*. Coll. «Pédagogies en développement». Trad. de l'anglais par Catherine de Backer et Vivian Lamongie. Montréal : Édition du Renouveau Pédagogique; Paris et Bruxelles : De Boeck, 480 p.

- Jodelet, Denise. 1997. «Représentations sociales : un domaine en expansion». Chap. In *Les Représentations sociales*, 5^{ème} éd., p 47-78. Paris: Presses universitaires de France.
- Jodelet, Denise. 1989. *Les représentations sociales*. France : Presses universitaires de France, 424 p.
- Kaës, René. 2005. *Différence culturelle et souffrances de l'identité*. 2005 Paris : Dunod, 258 p.
- Kauffman, James. 2005. *Characteristics of emotional and Behavioral of Children and Youth*. Upper Saddle River (New Jersey): Pearson/Merrill Prentice Hall, 522 p.
- Koffi, Vivi, Paul Laurin et André Moreau. 1998. *Quand l'école se prend en main*. Sainte-Foy (Qué.): Presses de l'Université du Québec, 258 p.
- Laperrière, Anne. 2003. «L'observation directe ». In *Recherche sociale : de la problématique à la collecte de données*, 4^e éd., sous la dir. de Benoît Gauthier, p. 269-291. Sainte-Foy (Qué.) : Presses de l'Université du Québec.
- L'Écuyer, René. 1990. *Méthodologies de l'analyse développementale de contenu : méthode GPS et concept de Soi*. Québec : Presses de l'Université du Québec, 472 p.
- Legendre, Renald. 2005. *Dictionnaire actuel de l'éducation*. 3^e éd. Montréal : Guérin, 1554 p.

- Lessard-Hébert, Michelle, Gabriel Goyette et Gérald Boutin. 1996. *La recherche qualitative : fondements et pratiques*, Montréal, 2^e éd. Coll. «Éducation». Montréal : Éditions Nouvelles, 124 p.
- Mazet, Philippe, et Didier Périsse. 2004. *Difficultés et troubles à l'adolescence*. Paris: Masson, 216 p.
- Mc Andrew, Marie. 2001. *Immigration et diversité à l'école : le débat québécois dans une perspective comparative*. Canada: Presses de l'Université de Montréal, 263 p.
- Moscovici, Serge. 1961. *La psychanalyse: son image et son public*. Paris : Presses universitaires de France, 650 p.
- Moscovici, Serge. 1984. «The Phenomenon of Social Representations». Chap. In *Social Representations*, p. 3-69. Paris: Éditions de la Maison des Sciences de l'Homme et Cambridge University Press.
- Patterson, Gerald R., James J. Snyder et John B. Reid. 2002. *Antisocial behaviour in children and adolescents*. Washington, D. C.: American Psychological Association, 337 p.
- Pourtois, Jean-Pierre et Hugette Desmet. 1988. *Épistémologie et instrumentation en sciences humaines*. Belgique : P. Mardaga, 235 p.
- Quay, Herbert, et Donald R. Peterson. 1987. *Manual for the revised behaviour checklist*. Coral Gables, (Fl.): Quay et Peterson éditeurs.

Québec, Conseil supérieur de l'éducation. 1999. *Diriger une école secondaire : un nouveau contexte, de nouveaux défis : avis au Ministre de l'éducation*. Sous la dir. de Lamonde Claude et de Arthur Marsolais. Québec (Province) : Les publications du Québec, 104 p.

Québec, Gouvernement du Québec. 1977. *Charte de la langue française (projet de loi 101) et règlements*. Don Mills (Ont.): CCH Canadienne Limitée, 63 p.

http://www.mels.gouv.qc.ca/REFORME/int_scol/Bro_f.pdf

Québec, ministère de l'Éducation du Québec, Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires. 1992. *École et comportement : les troubles du comportement : État des connaissances et perspectives d'intervention*. Sous la dir. de Hélène Poliquin-Verville et de Égide Royer. ISBN 2-550-23221-6. Québec: Les publications du Québec, 68 p. [En ligne].

<http://www.mels.gouv.qc.ca/DGFJ/das/soutienetacc/pdf/etat92.pdf>

Québec, ministère de l'Éducation. 1998. *Une école d'avenir : Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*. ISBN 2-550-33748-4. Québec : Les Publication du Québec. 42 p.

Québec, ministère de l'Éducation, des loisirs et des sports. 2000. *Élèves handicapés ou élèves en difficultés d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA) : Définitions*. Québec: Les Publications du Québec, 20 p. [En ligne].

<http://www.mels.gouv.qc.ca/DGFJ/das/orientations/pdf/definitions.pdf>

Québec, ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles, Direction de la recherche et de l'analyse prospective. 2006. *Tableaux sur l'immigration au Québec, 2001-2005*. Québec : Les Publications du Québec, 42 p. [En ligne]. http://www.micc.gouv.qc.ca/publications/pdf/Immigration_Quebec_2001-2005.pdf

Québec, ministère des Relations avec les Citoyens et de l'Immigration, Direction des communications. 1991. *Au Québec pour bâtir ensemble : Énoncé politique en matière d'immigration et d'intégration*. ISBN 2-550- 213572. Québec: Les publications du Québec, 104 p. [en ligne]. http://www.mrci.gouv.qc.ca/publications/pdf/Enonce_politique_immigration_integration_Quebec1991.pdf

Québec, ministère des Relations avec les citoyens et de l'Immigration, Direction de la population et de la recherche. 2003. *Caractéristiques de l'immigration au Québec : Statistiques*. ISBN 2-550- 41842- 5. Québec : Les Publications du Québec, 39 p. [En ligne]. http://www.mrci.gouv.qc.ca/publications/pdf/0507_caracteristiques_immigration.pdf

Rivière, Bernard. 2002. *Les jeunes et les représentations sociales de la réussite*. Montréal : Les Éditions Logiques, 111 p.

Robert, Marcel, et Jacques Tondreau. 1997. *L'école québécoise: Débats, enjeux et pratiques sociales*. Anjou (Qué.): Editions CEC , 541 p.

Rocher, Guy, et Mireille Ferland. 1987. *La loi 101 et l'école primaire à clientèle pluriethnique: Perceptions des intervenants*. Québec: Éditeur officiel du Québec, 97 p.

- Sanders, M., et N. Carignan. 2003. « Self- and Sociocultural Representations of Future Teachers ». *Teaching and Learning: The Journal of Natural Inquiry & Reflective Practice*, no 2 (printemps) p.86-100.
- Sabourin, Paul. 2003. « L'analyse de contenu ». In *Recherche sociale : de la problématique à la collecte de données*, 4^e éd., sous la dir. de Benoît Gauthier, p. 357-385. Sainte-Foy (Qué.) : Presses de l'Université du Québec.
- Saint-Laurent, Lise. 2002. *Enseigner aux élèves à risque et en difficulté au primaire*. Boucherville (Qué.) : Gaëtan Morin, 363 p.
- Savoie-Zjac, Lorraine. 2003. « L'entrevue semi-dirigée ». In *Recherche sociale : de la problématique à la collecte de données*, 4^e éd., sous la dir. de Benoît Gauthier, p. 293-316. Sainte-Foy (Qué.) : Presses de l'Université du Québec.
- Van der Maren, Jean-Marie. 2004. *Méthodes de recherche pour l'éducation*. 2^{ème} édition. Montréal : Presses de l'université de Montréal ; Paris et Bruxelles : De Boeck, 502 p.